International Day Against Racism



March 21 2012

IFUD of Human Rights | European Anti-fraud Office
OLAF | Council of The European Union | UNESCO



Intermediary Foundation of the Universal Declaration of Human Rights

AANTEKENEN
European Anti-Fraud Office OLAF / european commission

directorate general:Dr Giovanni Kessler
Rue Joseph II, 30
1000,Brussels – BELGIUM.

Your letter of	-
Your reference	OLAF
Our letter of	RAPPORT-OLAF_def
Our reference	Rapport (boekje+CD-rom)
Enclosure(s)	IFUD of Human Rights / J.P. van den Wittenboer
Contact	ifudofhumanrights@yahoo.com
Direct line	***ONDERZOEK***
Re	

Mierlo,21 maart 2012

Geachte Zeer geleerde Heer Kessler,

Vandaag 21 maart (Internationale Dag tegen Racisme) stuur Ik U het rapport "RAPPORT-OLAF_def" over financiële fraude in de EU,(96 pagina's + CD-rom).

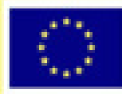
Eerder in 2011 voorzag U de uitgave "EUCRIM"2011/1,(The European Criminal Law Association Forum) van een inleiding.In die uitgave o.a. door Athanasios Chouliaras de bestrijding van racisme en xenofobie "gemeenschappelijk optreden van 15 juli 1996"door de Raad aangenomen op grond van artikel K3 van het Verdrag betreft de Europese Unie ter bestrijding van racisme en vreemdelingenhaat,(96-443-JBZ).

MET DE MEESTE HOOGACHTING,
IFUD of Human Rights

de voorzitter
Joannes-Petrus van den Wittenboer

Bijlagen.
Rapport + CD-rom

Correspondence:Po.box 324, 5660AH Geldrop The Netherlands
Offices:Kastanje 28, 5731NK Mierlo The Netherlands
C.o.C.reg:41092925 Eindhoven N.L.
E-mail: ifudofhumanrights@yahoo.com
Internet: http://ifudofhumanrights.webs.com/
Phone:+31 -(0)6 50 425 552



RAAD VAN DE EUROPESE UNIE



P/07/22
Brussel, 26 maart 2007
7198/07 (Presse 56)
(OR. en)

Verklaring van het voorzitterschap namens de Europese Unie ter gelegenheid van de Internationale Dag ter bestrijding van rassendiscriminatie op 21 maart 2007

De VN heeft 21 maart, de dag waarop in 1960 het bloedbad van Sharpeville heeft plaatsgevonden, uitgeroepen tot Internationale Dag ter bestrijding van rassendiscriminatie. Bijna 50 jaar later heeft de ervaring van Sharpeville niets van haar relevantie verloren voor het wereldwijde optreden tegen racisme, vreemdelingenhaat en discriminatie, die in veel landen nog een dagelijkse werkelijkheid zijn.

Er zijn nieuwe vormen van racisme bijgekomen ten gevolge van de mondialisering, het ontstaan van multi-etnische samenlevingen en de strijd tegen terrorisme, waardoor in het bijzonder etnische en godsdienstige minderheden, immigranten, vluchtelingen en asielzoekers worden getroffen. Racistisch denken komt ook voort uit antisemitisme, christianofobie en islamofobie, alsook uit een complexe problematiek rond ras, etniciteit, cultuur en godsdienst, waardoor de bestaande waarden op het gebied van de mensenrechten dreigen te worden uitgehold.

De EU veroordeelt krachtig alle vormen van racisme, rassendiscriminatie, onverdraagzaamheid en discriminatie, en dringt er bij de staten op aan doeltreffende maatregelen te nemen om de symptomen en oorzaken van racisme en discriminatie te bestrijden en de vrijheid van gedachte, geweten, godsdienst en overtuiging voor een ieder, zonder onderscheid daadwerkelijk te garanderen. Op grond van de overtuiging dat alle mensen vrij en gelijk in waardigheid en rechten geboren worden, verbiedt het Handvest van de grondrechten van de Europese Unie uitdrukkelijk discriminatie op grond van geslacht, ras of kleur, afkomst, godsdienst of overtuigingen, of op grond van denkbeelden of seksuele geaardheid.

P E R S

Wetstraat 175 B – 1048 BRUSSEL Tel.: +32 (0)2 281 6319 Fax: +32 (0)2 281 8026
press.office@consilium.europa.eu http://www.consilium.europa.eu/Newsroom

In 2007, het jaar dat is uitgeroepen tot "Europees Jaar van gelijke kansen voor iedereen", wordt in Europa een breed debat gelanceerd over de voordelen van diversiteit voor de Europese samenlevingen. Parallel daarmee is in maart 2007 het Bureau van de Europese Unie voor de grondrechten opgericht. Aangezien het Bureau de voortzetting vormt van het Europees Waarnemingscentrum voor racisme en vreemdelingenhaat, zullen de werkzaamheden van het Bureau betrekking blijven hebben op racisme, vreemdelingenhaat en antisemitisme, de bescherming van de rechten van personen die tot minderheden behoren, alsmede op gendergelijkheid, als essentiële elementen voor de bescherming van de grondrechten.

Voor de bestrijding van racisme, vreemdelingenhaat en discriminatie in de hele wereld werkt de EU ook nauw samen met alle desbetreffende internationale actoren en in alle relevante internationale fora, in het bijzonder de Verenigde Naties en hun gespecialiseerde organen, de Raad van Europa, de OVSE, de Hoge Commissaris voor de mensenrechten en de organisaties van het maatschappelijk middenveld die op dit gebied werkzaam zijn.

In dit verband houdt de EU onverminderd vast aan de uitvoering van de oogmerken en doelstellingen zoals omschreven door de Wereldconferentie tegen racisme, rassendiscriminatie, vreemdelingenhaat en aanverwante onverdraagzaamheid die in 2001 te Durban, Zuid-Afrika heeft plaatsgevonden. De EU wijst erop dat er bij consensus overeenstemming moet worden bereikt over de follow-up van Durban en dat de gehele internationale gemeenschap hier werk van moet maken.

De internationale mensenrechtennormen met betrekking tot non-discriminatie vormen de basis van de strijd tegen racisme. De EU herhaalt haar verzoek aan alle staten die dat nog niet hebben gedaan, om het Internationaal Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie, het belangrijkste internationale rechtsinstrument op dit gebied, bij voorrang te bekrachtigen en uit te voeren.

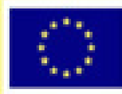
Op Europees niveau zet de Raad van Europa zich reeds lange tijd in voor de bestrijding van racisme. In het kader van die organisatie is de Europese commissie tegen racisme en intolerantie (ECRI) opgericht, die onder meer tot taak heeft politieke aanbevelingen aan de regeringen van de lidlanden aan te nemen. Het twaalfde Protocol bij het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens verbiedt elke vorm van discriminatie door enig openbaar gezag. Het Europees Hof voor de Rechten van de Mens ziet erop toe dat die bepalingen worden nageleefd. Sinds 2006 is er een aanvullend protocol bij het Verdrag inzake de bestrijding van strafbare feiten verbonden met elektronische netwerken dat de verspreiding van racisme en vreemdelingenhaat via computersystemen tegengaat.

De EU steunt eveneens de niet-aflatende inspanningen van de OVSE om racisme en discriminatie te bestrijden, waaronder het werk van de drie speciale vertegenwoordigers die in 2004 zijn benoemd om meer tolerantie te bevorderen en om racisme, antisemitisme, vreemdelingenhaat en discriminatie in de deelnemende staten te bestrijden. Volgens de EU is de uitvoering van de onlangs ingevoerde OVSE-normen op dit gebied van essentieel belang in de strijd voor de vrijheid van gedachte, geweten, godsdienst of overtuiging en tegen iedere uiting van haat en intolerantie.

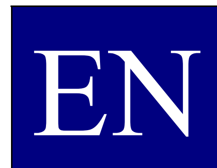
De strijd tegen racisme en vreemdelingenhaat blijft een wereldwijde uitdaging, die een eveneens wereldwijde aanpak vereist. De EU dringt er bij alle staten op aan hiertoe zowel nationaal als internationaal effectieve maatregelen te treffen en bevestigt bereid te zijn met alle landen samen te werken ten einde racisme, vreemdelingenhaat, discriminatie en aanverwante vormen van intolerantie, waar die zich ook voordoen, tegen te gaan.

De kandidaat-lidstaten Turkije, Kroatië* en de Voormalige Joegoslavische Republiek Macedonië*, de landen van het stabilisatie- en associatieproces en mogelijke kandidaat-lidstaten Albanië, Bosnië en Herzegovina, Montenegro en Servië, en de EVA-landen IJsland, Liechtenstein en Noorwegen, die lid zijn van de Europese Economische Ruimte, alsmede Oekraïne en de Republiek Moldavië, sluiten zich bij deze verklaring aan.

* Kroatië en de Voormalige Joegoslavische Republiek Macedonië blijven deelnemen aan het stabilisatie- en associatieproces.



COUNCIL OF
THE EUROPEAN UNION



P/07/22
Brussels, 21 March 2007
7198/07 (Presse 56)

Declaration by the Presidency on behalf of the European Union on the occasion of the International Day for the Elimination of Racial Discrimination on 21 March 2007

On 21 March, the day of the "Sharpeville massacre" committed in 1960, the UN observes the International Day for the Elimination of Racial Discrimination. Almost 50 years later, the lessons of Sharpeville have lost none of their pertinence for worldwide action against racism, xenophobia and discrimination which are still a daily reality in many countries.

New forms of racism have taken shape in the wake of globalisation, the formation of multi-ethnic societies and the fight against terrorism affecting in particular ethnic or religious minorities, immigrants, refugees or asylum-seekers. Racist thinking also springs from anti-Semitism, Christianophobia and Islamophobia and from an interweaving of issues concerning race, ethnicity, culture and religion, which threatens to erode existing human rights values.

The EU strongly condemns all forms of racism, racial discrimination, intolerance and discrimination and urges states to adopt effective measures to combat the symptoms and causes of racism and discrimination and to effectively guarantee the freedom of thought, conscience, religion and belief to all without distinction. Based on the conviction that all human beings are born free and equal in dignity and rights, the EU Charter of Fundamental Rights explicitly prohibits discrimination based on any ground such as sex, race or colour, origin, religion or belief, or on the grounds of a person´s opinion or sexual orientation.

In 2007, which has been designated as the 'European Year of Equal Opportunities for All', a major debate will be launched in Europe on the benefits of diversity for European societies. In a parallel development, the EU Fundamental Rights Agency was established in March 2007. Building on the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, the work of the Agency will continue to cover the phenomena of racism, xenophobia and anti-Semitism, the protection of rights of persons belonging to minorities, as well as gender equality, as essential elements for the protection of fundamental rights.

P R E S S

Rue de la Loi 175 B – 1048 BRUSSELS Tel.: +32 (0)2 281 6319 Fax: +32 (0)2 281 8026
press.office@consilium.europa.eu http://www.consilium.europa.eu/Newsroom

With the aim of combating racism, xenophobia und discrimination worldwide, the EU also cooperates closely with all relevant international actors and in all relevant international fora, especially the United Nations and its special mechanisms, the Council of Europe, the OSCE, the High Commissioner for Human Rights and relevant civil society organisations.

In this context, the EU remains firmly committed to implementing the goals and objectives as defined by the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance in Durban/South Africa in 2001. The EU emphasizes that the follow-up process to Durban must be agreed by consensus and pursued as a joint effort by the international community.

International human rights standards relating to non-discrimination underpin the fight against racism. The EU reiterates its call on all states that have not yet done so to sign, ratify and implement as a matter of priority the International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination as the core international legal instrument in this respect.

At the European level, the Council of Europe has been engaged in combating racism for a long time. It established the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) for operative tasks including the adoption of political recommendations to the governments of the member states. Protocol 12 to the European Convention on Human Rights prohibits all forms of discrimination by acts of sovereignty. The European Court of Human Rights monitors compliance with these stipulations. Since 2006, an additional Protocol to the Convention on cybercrime has curbed the spread of racism and xenophobia through computer systems.

The EU also supports ongoing OSCE efforts to combat racism and discrimination, including the work of the three Special Representatives appointed in 2004 to promote greater tolerance and combat racism, anti-Semitism, xenophobia and discrimination in the participating States. The EU considers the implementation of recently created OSCE standards in this area to be a key activity in the fight for the freedom of thought, conscience, religion or belief, as well as against any manifestations of hate and intolerance.

Combating racism and xenophobia remains a global challenge and requires an equally global response. The EU urges all states to take effective action at both the national and international level to this end and confirms its readiness to work together with all countries to oppose racism, xenophobia, discrimination and related forms of intolerance wherever they occur.

The Candidate Countries Turkey, Croatia[*] and the former Yugoslav Republic of Macedonia[*], the Countries of the Stabilisation and Association Process and potential candidates Albania, Bosnia and Herzegovina, Montenegro, Serbia, and the EFTA countries Iceland, Liechtenstein and Norway, members of the European Economic Area, as well as Ukraine and the Republic of Moldova align themselves with this declaration.

---

[*] *Croatia and the former Yugoslav Republic of Macedonia continue to be part of the Stabilisation and Association Process.*



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Combating Intolerance, Exclusion and Violence through Holocaust Education

UNESCO, 27-29 May 2009

PROCEEDINGS

Combating Intolerance, Exclusion and Violence through Holocaust Education

UNESCO, 27-29 May 2009

PROCEEDINGS

ED-2010/WS/14

CLD/D: 4872.9

Table of contents

Foreword

These proceedings reflect UNESCO's continued commitment to promote Holocaust awareness and to combat all forms of Holocaust denial. The UNESCO initiative in this field builds on earlier initiatives by other international organizations such as the OSCE/ODIHR, the Council of Europe and the European Commission, the European Parliament, the 2005 United Nations resolution declaring January 27 to be Holocaust Memorial Day and the activities of the Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research.

From May 27-29, 2009, UNESCO brought together a number of experts in the field of education, and in particular Holocaust education, from several continents. The primary aim was to present, reflect, exchange, discuss and strategize how best to envision the implementation of Holocaust education in Sub-Saharan Africa.

The proceedings contain the actual presentations at the meeting in UNESCO Headquarters, Paris. The introductory papers by Georges Haddad and Lucio Sia provide information about the context and aims of the meeting. The further papers are those provided by the experts who shared their insights during the work sessions.

The contributions are presented here in the language that they were written in and in the order that the associated presentations took place during the meeting. The programme of the meeting and the list of participants are likewise included.

Subsequent to the proceedings is a report that examines to what extent education about the Holocaust can be a useful tool in Sub-Saharan Africa to address issues such as peace and conflict, human rights and human rights violations, tolerance and intolerance, human morality, racism and respect for diversity. The report has two main parts: The first part will focus on work being conducted by educators in especially Europe and North America around issues relating to the Holocaust. The activities of various well-known Holocaust education organizations are described, as is their perceived relevance for Sub-Saharan Africa. The second part looks in a more detailed way at the potential for education about the Holocaust in four Sub-Saharan African nations.

Presentations

- In the original language and in the order presented during the meeting -

Presentation 1:

Georges Haddad, Directeur de la Division de l'enseignement supérieur, Secteur de l'éducation, UNESCO

Intervenir au sujet de la Shoah constitue toujours pour moi une difficulté majeure.

Il me semble en effet inconvenant de prétendre aborder un bref instant, ce qui représente à mes yeux le « trou noir » absolu de l'histoire humaine.

D'éminentes personnalités ayant pour la plupart survécu à cette barbarie à nulle autre pareille, nous ont apporté des témoignages essentiels par l'écrit, le reportage ou de façons plus allégoriques au moyen de la peinture, de la sculpture ou de la musique.

Je me permets de citer sans grande originalité les noms universellement reconnus de Primo Levi, d'Elie Wiesel, d'Hannah Arendt, de Simone Veil, de Claude Lanzmann… Chacun d'entre eux et bien d'autres parfois anonymes ont contribué à l'édification d'une œuvre de mémoire indispensable à toute éducation qui vise à bâtir les défenses de la paix dans l'esprit des générations présentes et futures.

Lors de mon mandat à la présidence de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, j'avais initié de 1993 à 1995 en collaboration avec le Centre Rachi, un cycle de conférences sur la Shoah soutenu par un séminaire de recherche pluridisciplinaire.

Parmi les thèmes retenus, je citerai tout particulièrement : « Faire connaître la Shoah à l'Ecole et dans les médias », « La construction de la mémoire », « Le crime contre l'humanité », « Le temps assassiné » ou « Peut-on croire en Dieu après Auschwitz ? ».

La préparation de ces conférences démontra l'immense difficulté d'aborder avec objectivité et pertinence cette « singularité » majeure de l'histoire, justifiant en partie le silence trop long des historiens face à un tel défi.

Le terme de « singularité » s'entend ici dans son acceptation formelle issue des mathématiques et constitue une rupture radicale avec le passé.

Franchir de telles singularités conduit l'humanité à appréhender son présent et à préparer son avenir d'une manière nouvelle, totalement différente. Certaines singularités qui jalonnent la trajectoire discontinue de l'aventure humaine constituent des avancées indéniables que nous qualifions de progrès tant au niveau de la conscience individuelle ou collective qu'à celui des savoirs au service de l'homme et de son environnement.

Je me plais à mentionner à titre d'exemples les Dix Commandements et le Monothéisme, l'apparition de la Démocratie à Athènes, les messages de Paix et d'Amour du Bouddhisme, du Christianisme et de l'Islam, la Renaissance, le Siècle des Lumières et les grandes révolutions qui ont conduit aux concepts de Liberté, d'Egalité et de Fraternité, les grandes avancées de la Science et des Technologies aux 19e et 20e siècles, l'accès à l'indépendance des pays colonisés sans oublier la révolution numérique actuelle.

D'autres singularités qui détournent parfois les progrès de la science et des techniques, je pense bien sûr à Hiroshima et à Nagasaki, jettent sur notre histoire une tâche sombre indélébile.

Le terme insupportable de « génocide » caractérise un nombre important de ces catastrophes nées de la seule folie destructrice des hommes.

Il serait inconcevable d'en proposer une classification par importance croissante car tous ces génocides portent la marque ultime de cette barbarie à visage humain si bien disséqué par Bernard Henri Levy et avant lui par Hannah Arendt ou Stefan Zweig dans « Le Monde d'hier », témoignage d'une portée universelle.

En s'appuyant sur les sciences humaines et sociales, il est de notre devoir d'analyser et d'enseigner ces abominations créées par l'homme, jamais de les justifier.

Mais la Shoah, comment l'expliquer ou l'enseigner sans risquer de sombrer dans la caricature ou l'absurde ?

Peut-on éviter l'imbécillité ou la malhonnêteté de ceux qui argumentent sur le nombre de victimes juives et non juives, sur l'existence des chambres à gaz… voire même sur la réalité historique de la Shoah ?

Comment répondre aux questions spontanées des enfants sur la nature humaine des bourreaux nazis ? Qui étaient-ils ? D'où venaient-ils ? Avaient-ils des enfants eux-mêmes ? Les aimaient-ils ?…

L'enseignement de la Shoah comme celui de toutes ces catastrophes à visage humain doit à tout prix éviter les pièges contre-productifs de l'abstraction ou de la banalisation à une époque de surmédiatisation excessive qui conduit bien trop souvent à la perversion des objectifs souhaités.

Les racines de la Shoah sont différentes de celles d'autres génocides comme celui des populations indiennes d'Amérique ou celui de la déportation comme esclaves des populations d'Afrique noire, deux génocides qui se sont déroulés sur des périodes bien plus longues dans un consensus insupportable et quasi-total au sein des nations développées de ces temps si proches. L'horreur ne se compare pas à l'horreur et tout enseignement qui aborde ces questions critiques doit absolument éviter l'uniformisation qui mène à un réductionnisme dangereux et pervers.

Ce sont, trop rapidement et maladroitement évoquées, les raisons qui nous réunissent aujourd'hui à l'UNESCO dont la mission, rappelons la, consiste à construire les défenses de la paix dans l'esprit des hommes par l'éducation, la culture et les sciences toutes unies pour servir l'honneur de l'esprit humain.

Presentation 2:

Opening statements by Lucio Sia, UNESCO

Ladies and Gentlemen,

It is a great honour and a pleasure to welcome you to UNESCO. I'd like to especially welcome the representatives of

- Memorial de la Shoah
- Anne Frank House
- Council of Europe
- Organization for Security, OSCE
- Facing History and Ourselves, USA
- International Task Force for Holocaust Education, Remembrance and Research, Berlin, Germany
- Yad Layeled, France, *L'enfant et la Shoah/* Center for Humanistic Research, Israel
- Representatives of Delegations : USA, Ivory Coast, Holland, Israel, Germany

I would like to first describe why you are here, the purpose of this meeting. This is an expert meeting on teaching about the Holocaust, or SHOAH as it is referred to here in France. More specifically, what we would like to do in the next two days is:

1) advance collaborative research and reflection on strategies to combat anti-Semitism and other forms of exclusion while learning from the Holocaust and from Africa's experience in conflict and violence;

2) identify knowledge, skills and methods that are of immediate and long term benefit to the participants, their communities and institutions and which have direct relevance to their professional and personal development;

3) exchange and share strategies, pedagogies, and good practices of actual work being implemented to combat violence and promote peace through holocaust education; and

4) through reflections and recommendations during this workshop, produce, publish and disseminate educational material and pedagogy adapted to Sub-Saharan Africa.

It is important to mention that UNESCO devotes primary attention to the universal value of tolerance and mutual understanding. That should be seen as the context for our work.

Let me briefly provide a background to situate UNESCO's involvement in Holocaust Education. The Seville Declaration of 1986 challenges a number of alleged biological findings that have been used to justify violence and war, rejecting the misuse of scientific theories and data to justify violence, genocide and suppression of the weak as transpired during the Holocaust. Anti-Semitism, as we are aware, unfortunately continues to exist and needs to be redressed. Education to sensitize teachers and learners to properly confront issues relating to contemporary anti-Semitism is an effective response. UNESCO upholds and underscores educative awareness-raising and the crucial role that teachers play in transmitting values and influencing attitudes that promote tolerance and peace. The Organization affirms the need to train and reinforce education leaders, decision makers and teachers to facilitate their major role in society.

The containment of anti-Semitism can be seen as a paradigm for combating all other forms of racism and exclusion.

In November 2007, UNESCO's General Conference unanimously adopted a resolution inviting the Organization to explore, in consultation with Member States, what role it could play in promoting awareness of Holocaust/SHOAH remembrance through education and in combating all forms of Holocaust denial. In 2008, UNESCO forged partnerships with various actors within and outside of the United Nations and has contributed to raising awareness of the Holocaust and strengthening understanding of racism and discrimination to prevent this human tragedy from re-occurring. Last October, our Assistant Director General for Education, Mr Nicholas Burnett, met with Mrs. Anne-Marie Revcolevschi, Director General of the Foundation for Holocaust Memorial, Mr Jacques Andréani, Ambassador of France and Mr Abraham Radkin, Director of the British Foundation for Human Rights, to discuss this important project. More recently, on 27 January, UNESCO commemorated the Second International Holocaust Remembrance Day here at its Paris Headquarters in the presence of Yuli Tamir, Israel's Minister of Education, Xavier Darcos, French Minister of Education, Simone Veil, Honorary President of the Foundation for the Memory of the Shoah and French Senator and former Minister of Justice, Robert Badinter. This coincided with the United Nations General Assembly's proclamation of 27 January, the liberation of Auschwitz, as International Holocaust Remembrance Day. An exhibition entitled *A la vie*! (To Life!) was presented by the OSE association (*Oeuvre de secours aux enfants*)

to retrace the lives of 15 of the children who were found by American soldiers when they entered Buchenwald.

On 27 March 2009, during the launching of Project Alladin (see: http://www.projetaladin.org/en/homepage.html), held at UNESCO, the Director provided opening remarks, along with a special panel: Mr Jacques Chirac, Mr Gerhard Schröder and Prince Hassan of Jordan, patrons of the Aladin project. The aim of the Project Aladin in bringing together Muslim and non-Muslim people to initiate respectful dialogue and promote understanding is a noteworthy undertaking. The project affirms the importance of combating all forms of discrimination, racism, xenophobia and religious intolerance. It undertakes to bring together factual information on the Holocaust in languages spoken in the Muslim world (English, French, Arabic and Farsi) as a platform for communication based on reasons, ethics and justice. The Project Aladin already has initiatives underway such as a multilingual website, the Aladin's Online Library, the Committee on Conscience and other diplomatic endeavors which we are going to hear and learn more about today.

UNESCO continues to challenge the spread of anti-Semitism and we look especially to education to promote the values of peace, tolerance and mutual understanding and the behaviors that go with them. As you will know, UNESCO has always viewed the containment of anti-Semitism as a means to prevent ignorance, prejudice, hatred and violence. UNESCO's commitment to promoting mutual understanding between individuals, communities and people is expressed in our numerous activities to cultivate dialogue between different civilizations, cultures and religions.

We know from history that intolerance and hatred when left unchecked can resurge, and this continues to happen, as we are also all aware. We know how vital it is that all domestic communities, ethnic or religious, are given the right to coexist in harmony regardless of conflicts between countries and civilizations. Inter-communal relations should decouple international affinities or conflicts to contain the growth of anti-Semitism, Islamophobia and expressions of hatred. There is a constant need for dialogue, respect and understanding between different communities, cultures, and religions.

Through our networks of schools and universities, such as the UNESCO's Associated Schools and UNESCO Chairs, we at UNESCO will ensure that intercultural and interreligious dialogue is not only maintained but further reinforced and this very activity is one way of fulfilling our commitment, together with your help.

Presentation 3:

Shoah: une histoire politique
Georges Bensoussan

Il faut aborder l'histoire de la Shoah dans sa sécheresse nue et aller au-delà d'un chiffre, six millions, qui fonctionne tel un souvenir-écran empêchant de voir ce qui fut, cette orgie de violences, ces mille sortes de morts infligées depuis les enfants jetés au fond des puits jusqu'aux blessés enterrés vivants pour finir par la mort ignominieuse du nuisible dans la chambre à gaz, cette mort de la mort, cette déshumanisation réservée à un peuple préalablement exclu de l'humanité.

S'agit-il de comparer la Shoah à d'autres catastrophes, à d'autres génocides ? Evidemment oui dès lors que le comparatisme est partie intrinsèque du travail de l'historien. Comparer conduit à mieux singulariser l'événement en cernant le mobile : la Shoah eut elle un mobile économique ? Territorial ? Religieux ? Fut ce le moyen d'une politique comme le barbare *Generalplan Ost* de la fin 1941 mis au service du pangermanisme, ou une politique en soi comme le fut la violence génocidaire ?

Comparer suppose aussi de mettre cote à cote d'autres événements tragiques, tels la traite des Noirs ou le Goulag soviétique. De réfléchir également à l'aire territoriale des génocides. De comparer avec d'autres crimes de grande ampleur, tels la famine organisée par Staline en Ukraine (1932) et le bombardement nucléaire d'Hiroshima et de Nagasaki (août 1945). Et comprendre,par exemple, que dans les deux cas également, cette violence fut le moyen effrayant d'une politique sans qu'il y ait eu pour autant volonté de faire disparaître le peuple ukrainien (ou japonais) de la surface de la terre. Ce n'est pas seulement à un bilan chiffré qu'il faut prêter attention, mais à la nature du crime commis en refusant de se prêter à une hiérarchisation des souffrances ouvrant le chemin à la concurrence des mémoires. Chaque douleur en vaut une autre, même si chaque crime est politiquement singulier. C'est ce que montre, en France par exemple, la distinction radicale entre la déportation politique (60 % de retours) et la déportation juive (3 % de retours). C'est ce que montre aussi la place des enfants dans la tragédie génocidaire dès lors qu'un quart des victimes juives avaient moins de 15 ans. On n'a pas tué *aussi* des enfants dans le génocide, on y a tué *surtout* des enfants.

S'agit il d'un "crime unique" ou vaut-il mieux parler d'un crime sans précédent ? D'un "accident" ou du fruit atypique d'une histoire de la longue durée ? Des anti Lumières, mais lesquelles dès lors qu'il faut distinguer entre anti Lumières réactionnaires et anti Lumières de progrès ? S'agit il de l'aboutissement de l'antijudaïsme seul (mué en

antisémitisme) ? Mais comme celui de racisme, ce mot même donne maladroitement crédit à ce qu'il prétend réfuter, ici la race sémite, et là, la race tout court. De surcroit, le mot ne dit pas assez la différence entre le racisme, cette vision hiérarchisée des « races », et l'antisémitisme, cette vision complotiste autour du Juif réifié en agent du malheur.

La Shoah est le fruit atypique de deux mouvements contraires, le millénarisme (le Reich de mille ans) et un modernisme qui accouche d'un étrange oxymore, la modernité réactionnaire, ce mouvement intellectuel qui dit oui à la technique moderne tout en récusant les Lumières.

La Shoah fut elle le résultat d'un processus cumulatif né du terrain seul ou bien la radicalisation des tueries, liée à la guerre à l'Est, impliquait-elle une intentionnalité génocidaire dès les premiers jours du conflit contre la Pologne en septembre 1939 ? La période qui s'étend de septembre 1939 à septembre 1941 met en lumière, en effet, la nature *idéologique* du génocide qui se prépare. Partant, l'importance de l'intention. En deux ans, en effet, on passe d'un projet de déportation à l'autre, depuis le projet Nysko fin 1939 (région de Lublin en Pologne) à celui de Madagascar durant l'été 1940 jusqu'au projet soviétique enfin en 1941. Ces trois projets sont de nature génocidaire, à ceci près qu'il s'agit ici d'un génocide différé (l'après victoire) et éloigné (on déporte).

*****

Même si la judéophobie constitue évidemment l'idéologie porteuse des assassins, à elle seule, pourtant, elle ne rend pas compte du désastre. Entre en compte, ici, une vision biologique et réductrice de la vie qui en portant sur l'humanité un regard d'éleveur fait du sujet pensant (donc du sujet politique) un sujet vivant. Si l'homme n'est plus qu'un corps et s'il n'existe que par ses capacités, alors son droit de vivre est désormais négociable et mesurable à l'aune de ses seules forces. Ainsi se mettent en place des seuils d'humanité (et de droit à la vie) qui débouchent sur l'idée d'une sélection qui porte en ses flancs le "programme T4" et *l'Aktion Reinhard*.

Il faut donc interroger le discours du bio pouvoir et la dérive d'une certaine médecine en pensée exterminatrice lorsqu'elle ne voit plus dans l'être humain qu'un matériau, et dans les hommes qu'une population à gérer. Si l'homme n'est qu'un corps à réparer, la désacralisation de la notion de personne débouche sur la possibilité du crime de masse au nom de la raison instrumentale qui veut la survie des forts et la mort des faibles (cf. dans *Si c'est un homme* de Primo Levi le chapitre intitulé "La sélection"). Le primat du biologique sur le politique a mis en place des « seuils d'utilité », générant les notions de populations « en surnombre » et de « vies indignes d'être vécues », cette dernière théorisée dès 1920 par les juristes et psychiatres allemands Binding et Hoche.

Le nazisme opère la jonction du modernisme inhérent à une pensée technicienne qui annule la personne et de la pensée magique qui fait des Juifs le principe du mal sur la terre. Le monde moderne, c'est la rencontre de la magie et de la technique, et cette leçon est toujours valable pour le post nazisme que nous vivons. C'est pourquoi la Shoah n'est pas une « rechute dans la barbarie » mais le visage noir d'un certain progrès. Une défaite des Lumières à l'évidence, mais en même temps le produit de certains courants des anti Lumières de progrès qui ont nourri le racisme et le darwinisme social, deux écoles de pensée qui se sont indûment réclamées du nom de Charles Darwin. C'est en ce sens que la Shoah marque l'entrelacement de la barbarie et du progrès.

C'est aussi pourquoi le XXe siècle a mis à mal l'idée d'un progrès continu de la raison. Au XVIIIe siècle, l'esclavage avait fait des Noirs une sous humanité, mais une part de l'humanité quand même qu'on cherchait à évangéliser. La vision animalière du monde propre au XXe siècle excluait quant à elle radicalement de l'humanité. Par ailleurs, de quel triomphe de la raison s'agit-il si les Juifs ne furent pas assassinés en pleine période d'ostracisme et de ghetto mais au bout de 150 ans d'émancipation ?

De là, la nécessité de penser le nouveau en évitant les projections et les jugements de valeur historiques. La nécessité aussi de reconnaître la place centrale de l'antisémitisme dans le régime nazi et dans l'Europe des années trente. Sur cette difficulté à penser le nouveau, l'histoire contemporaine nous offre trois exemples parmi beaucoup d'autres. En 1946, Jean-Paul Sartre publie *Réflexions sur la question juive*. A peine paru, l'ouvrage apparaît daté parce que, centré sur l'antisémitisme de l'Affaire Dreyfus et des Ligues factieuses, il ignore en grande part les usines de fabrication de cadavres de Birkenau et de Treblinka. On peut aussi évoquer la difficulté qu'eut longtemps la gauche à penser le fascisme, le réduisant à un mouvement réactionnaire sans comprendre qu'il s'agissait aussi d'un mouvement moderne et révolutionnaire. Enfin, aujourd'hui, on peine à admettre que le dominé (c'est particulièrement vrai dans le monde arabe qui fut jadis colonisé) peut aussi dominer et opprimer des minorités qu'il exclut finalement (ainsi des Juifs après 1945).

****

Tenter de comprendre les mécanismes du crime de masse oblige à questionner le rôle du groupe dans la dynamique de la tuerie, le rôle de l'idéologie comme facilitateur, et le rôle de la culture comme code social du rejet (s'interroger par exemple sur la place envahissante de l'antisémitisme dans la culture européenne d'avant 1945). Il oblige aussi à réfléchir à la différence entre la culture et la pensée, partant du rôle capital joué par nombre d'intellectuels dans la conception des génocides du XXe siècle.

Interroger les chemins du crime suppose aussi de considérer qu'il y eut des paliers de violence et d'accoutumance avant le génocide. La violence ne provoque pas seulement de la répulsion, elle attire et fascine aussi, mais cet attrait demeure censuré. Il faut interroger aussi une évolution vers la guerre totale qui depuis le milieu du XIX[e] siècle impliquait une déshumanisation de l'adversaire telle qu'elle apparaît lors des conflits de 1905, de 1912-1913 (guerres balkaniques) et de la Grande Guerre. Avec l'utilisation des gaz, du lance-flammes, la puissance du feu des mitrailleuses « faucheuses d'hommes », et de l'artillerie surtout responsable de 70 % des pertes, le soldat est devenu ce matériau humain semblable à ce blé infiniment déversé sous la meule pour reprendre l'image de Jean Giono dans *Le Grand Troupeau.*

La Grande Guerre a joué un rôle essentiel dans l'accoutumance à la violence de masse et dans le processus de brutalisation de la société civile. Côté allemand, elle a cristallisé autour de la date du 9 novembre la frustration et le ressentiment d'un nationalisme blessé. Tous ces éléments vont jouer leur rôle dans la radicalisation génocidaire de l'automne 1941. Sans oublier que c'est sur le front oriental que, dès 1914, furent mis en pratique racisme anti-slave et haine des *Ostjuden*. Cette expérience du front, les pères soldats de la Grande Guerre la transmettront à leurs fils, les futurs combattants de la Wehrmacht.

La violence coloniale a t-elle accoutumé l'Europe à accepter une sauvagerie plus grande encore ? Y a t-il eu transfert de violences de l'Europe vers l'Afrique et l'Asie, et en retour, comme l'écrivait jadis Aimé Césaire, un ensauvagement de l'Europe ? Notons seulement que les massacres coloniaux en Amérique centrale et en Amérique du sud, par exemple, ne furent pas commis sur ordre des rois catholiques et de l'empereur Charles Quint, mais contre leur volonté (cf. Bartolomé de las Casas). Les génocides, eux, furent toujours perpétrés en réponse aux ordres du pouvoir central.

L'antisémitisme est certes la toile de fond de ce malheur. L'interroger ne consiste toutefois pas à réciter la litanie des violences qu'il a suscité, mais à l'analyser comme un code culturel et comme un code identitaire comme le montrent à la fois des parcours collectifs (cf. l'Allemagne de 1918) et des parcours individuels, ceux par exemple de tel ou tel meneur antisémite. La figure du Juif comble une angoisse identitaire. La passion antijuive complotiste a longtemps fasciné le monde occidental et fascine aujourd'hui le monde arabo-musulman comme le montre l'extraordinaire succès qu'y rencontre présentement les *Protocoles des Sages de Sion*.

Il faut aussi interroger la langue nazie, ce produit d'un siècle d'idéologie allemande, fruit de la révolution industrielle, de la réaction naturiste et romantique qu'elle a suscité, et de la Grande Guerre. Comme, au delà, il faut questionner le vocabulaire du génocide (extermination ? antisémitisme ? question juive ? etc…) et le mot Shoah lui même qui s'est imposé d'abord en Israël puis dans une partie du reste du

monde alors qu'après guerre, c'est le mot *Hourban* (destruction en hébreu) qui avait prévalu. On parlait alors de 3e Hourban (en référence à la destruction du premier et deuxième Temple), mais ce terme fut rapidement récusé. Car si après les deux premiers Hourban on avait pu reconstruire une autre vie juive, et souvent même brillante (la rédaction des deux Talmud est postérieure à la deuxième destruction du Temple), après une telle tempête (c'est le sens exact du mot *shoah* dans la langue hébraïque courante), aucune reconstruction n'était plus possible.

Enfin, alors que le mot Holocauste était refusé parce qu'il désignait un sacrifice religieux, le mot Shoah s'imposait d'autant plus que ce terme signifiait la tragédie *en hébreu*, dans la seule langue commune aux assassinés de Cracovie et de Paris, de Tlemcen et de Salonique. Aujourd'hui, certains s'estiment gênés par l'emploi d'un terme hébreu qu'ils supposent lié au domaine liturgique alors que ce mot appartient à la langue courante. Ils récusent également ce mot parce que, disent-ils, il est d'origine étrangère. Certes, mais dans leur enseignement de l'histoire, sont-ils gênés d'évoquer le New Deal, le Risorgimento ou l'ère Meiji ?

****

La mémoire de la Shoah a écrasé l'amont de l'histoire juive, depuis l'expulsion d'Espagne jusqu'aux vagues de pogroms de la fin du XIXe- début XXe siècle dans l'empire russe. Cette mémoire est troublée également en aval par le mésusage du mot génocide (Sarajevo, 1993) ou son occultation volontaire (Rwanda, 1994) qui met en lumière la vanité d'un certain « devoir de mémoire », et qui questionne la commémoration comme *machine à oublier*.

Enfin, pour les Juifs, le risque existe aussi d'un enfermement doloriste (dans l'histoire scolaire, ils sont le plus souvent enfermés dans cette posture) qui les transformerait en victimes par essence. Ou comment se légitime sournoisement la persécution à venir….

Dans l'opinion commune, pris pour une vérité d'évidence, un lien de causalité relie la Shoah à l'Etat d'Israël. Ce qui délégitime au passage l'Etat juif, lequel ne tire sa légitimité que de lui-même, et alimente en même temps l'étrange équivalence de la Shoah à la Nakba. Comme si la tragédie universelle du génocide des Juifs pouvait être confondue à l'exode de 750 000 personnes, fuyant la guerre ou chassées à 200 Km de là vers d'autres terres situées le plus souvent en Palestine. Le lien de causalité de la Shoah à l'Etat d'Israël élimine l'enracinement historique des Juifs sur cette terre comme il occulte la réalité du Foyer national juif d'avant 1940. Il ne permet pas de comprendre qu'à rebours de l'opinion commune la Shoah signe l'échec partiel du sionisme et a fragilisé démographiquement, et sans doute pour longtemps, l'Etat d'Israël.

Dans l'avenir proche de cette transmission, le péril est moins le négationnisme que le relativisme qui demain, au nom de la compassion et de l'égalitarisme victimaire, tendra à diluer le génocide des Juifs dans la masse des crimes du XXe siècle. Comprendre la nature du crime (et sa singularité) nous importe non par souci de hiérarchiser les souffrances (toutes les victimes se valent), mais parce que cette analyse seule est en mesure de nous dire les périls politiques à venir, en particulier les mutations d'une passion antijuive qui revêt de nouveaux habits pour entonner aujourd'hui le refrain de l'antisionisme, seule version acceptable de l'antisémitisme après Auschwitz.

Parce qu'elle n'est pas l'affaire des Juifs seuls, la Shoah est devenue une référence culturelle centrale de notre temps. Sinon même *la* référence culturelle. Car, comme chacun l'a compris, la désacralisation de la personne s'est étendue à toute l'humanité et la césure anthropologique que constitue Auschwitz nous met désormais tous en péril.

Georges Bensoussan.

Historien. Responsable éditorial du Mémorial de la Shoah (Paris)

Auteur notamment d'une *Histoire de la Shoah* (1996, 2006), *d'Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire* (1998, 2003) et de *Europe. Une passion génocidaire* (2006).

Presentation 4:

Karel Fracapane,
Mémorial de la Shoah,
Paris, France

Introduction

Cette première session de discussions est dédiée aux approches internationales de l'enseignement de la Shoah.

Les précédentes présentations nous aurons éclairé, non seulement sur la complexité de l'histoire que nous devons traiter, encourager, restituer et rendre accessible au plus grand nombre mais aussi sur les enjeux auxquels se trouvent confrontés les enseignants. Cet enseignement est un enseignement de nature politique, qui doit déconstruire une idéologie meurtrière et en expliquer les désastreuses conséquences. C'est aussi un enseignement qui touche à l'universel comme à la « banalité du mal », et qui, en ceci, nous conduit tous, en tant qu'êtres humains, aux mêmes interrogations. Cela nous aura également permis de mettre en évidence certains des impératifs auxquelles les sociétés européennes en particulier sont confrontées et ont le devoir, l'obligation d'enseigner.

Car la Shoah est un événement européen – ce sont les Juifs d'Europe qui ont été en partie assassinés, faisant passer les foyers principaux du Judaïsme de l'Europe à l'Amérique du Nord et à Israël – mais c'est une histoire, dans ce qu'elle a engendré de réfugiés, de traumatismes et de par son onde de choc touche l'ensemble des continents. Donc, dans un premier sens, c'est par son ampleur que nous avons affaire à un événement international, et ce quelles que soient les particularités locales de la mise en œuvre du crime, mais dans un second sens c'est par ce qu'il symbolise qu'il est universel : la Shoah, c'est le résultat d'une volonté idéologique et rationnellement mise en application d'exterminer chacun de tous les individus de tout un peuple sur une base exclusivement raciste. Les Juifs sont tués parce que nés tels ; le fait d'exister est un arrêt de mort immédiatement mise en œuvre. Le génocide, c'est en ce sens le crime contre l'Humanité poussé à son extrémité.

Depuis, combien de fois a-t-on entendu répéter « plus jamais ça » ? Peut-être croyions nous naïvement qu'après le génocide des Juifs, événement sans précédent dans l'histoire, l'espèce humaine avait touché le fond et que les relations entre les

hommes seraient radicalement différentes. Cette expression a fait florès et est encore aujourd'hui redite à l'envie, comme un refrain à chaque commémoration. Pourtant depuis la Shoah d'autres atrocités ont eu lieu. Certes ce génocide reste un crime singulier et d'une ampleur extrême dans l'histoire du monde, mais ce qui s'est passé par exemple au Rwanda il y a tout juste quinze ans nous démontre que nous ne devons jamais baisser la garde et continuer d'encourager une meilleure connaissance de cette histoire. Seul ce savoir peut nous préparer à affronter notre présent et à construire notre avenir. C'est que l'héritage de la Shoah vaut pour chacun de nous, quelque soit le continent sur lequel nous nous trouvons.

L'objet de cette session sera de montrer comment le sujet a évolué ces dernières années sur le plan international et de voir quelles sont les tendances actuelles. Je suis donc très heureux de vous présenter Mme Fabienne Regard, qui est experte auprès du Conseil de l'Europe et qui va nous rappeler ici ce que cette institution a mis en œuvre, en particulier en nous présentant les programmes européens de formation d'enseignants, et comment elle voit l'avenir de ces projets ; Nous aurons ensuite la joie d'entendre M. Norbert Hinterleitner, ancien responsable de programmes internationaux à la Maison Anne Frank à Amsterdam, spécialisé dans l'Est de l'Europe, et aujourd'hui représentant spécial de l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe / ODHIR pour les question liées à l'antisémitisme. Norbert a développé un certain nombre de projets en coopération avec plusieurs ONG ainsi que des publications qui sont aujourd'hui diffusées dans plusieurs pays de la zone OSCE. Enfin, ce panel nous permettra, en nous resituant sur une perspective plus locale, mais très éloignée des lieux-mêmes de la Shoah, d'entendre Tali Nates, responsable du Holocaust Center de Johannesburg, qui nous parlera des enjeux de l'enseignement de la Shoah en Afrique du Sud, et de sa pertinence dans le contexte d'une société en reconstruction.

Avant de laisser la parole à nos conférenciers, permettez-moi d'abord de dresser en quelques mots un tableau de la question, afin d'avoir une idée générale de la façon dont la communauté internationale a agi sur cette question.

Tout d'abord, il faut signaler que le souci d'enseigner la Shoah en tant que tel, et non pas seulement la Seconde Guerre mondiale ou les crimes nazis en général, est un événement tardif. Le cas de la France est assez caractéristique de l'Europe occidentale : sans être complètement ignoré du cursus scolaire ni de la recherche, c'est seulement au début des années quatre-vingt que l'éducation de la Shoah devient un domaine d'études à part entière, et c'est après 1995 et la reconnaissance officielle de la collaboration du régime de Vichy par Jacques Chirac qu'il devient obligatoire, au collège et au lycée d'abord, puis en primaire. C'est peu ou prou une situation identique qui prédomina dans les autres pays d'Europe, qu'il s'agisse des Pays-Bas, de la Belgique ou encore de l'Italie, l'Allemagne et l'Autriche ayant naturellement une position particulière. Par contre, en Europe centrale et orientale,

c'est seulement après la chute du mur de Berlin et la fin du rideau de fer qu'une réflexion sur le sujet a pu voir le jour dans un plus grand espace de liberté : en Pologne d'abord bien sûr, parce que ce fut le lieu central du judéocide, mais aussi dans tout le reste de l'Europe centrale à mesure que ces pays joignaient le giron de l'OTAN et de l'Union Européenne, qui avaient fait également tous deux de la Shoah une problématique d'importance dans le cadre de l'accession des anciens pays communistes à l'Occident : ouverture des archives, encouragement de la recherche, inclusion dans les programmes scolaires, formation des personnels enseignants mais aussi protection des lieux de mémoire et mise en place d'une législation pour entamer le processus de restitution des biens spoliés. Il faut noter ici le rôle crucial joué par les Etats-Unis dans toutes ces négociations entamées au cours des années 90, et dans une moindre mesure d'Israël, qui a aussi su encourager plusieurs programmes très concrets par l'entremise de l'Institut Yad Vashem. C'est encore au cœur de ce mouvement que nous nous situons aujourd'hui, constatant les avancées et les progrès qui restent à faire, tout en commençant un processus de discussion similaire avec les frontières de l'Union : Ukraine, Croatie, Serbie, Bulgarie, etc.

Tous ces changements ont été accompagnés et ont été l'objet de concertations au sein des organisations internationales. Les grands moments de cette construction progressive se présentent comme suit :

1. **Décembre 1998** : faisant suite aux discussions de 1987 à Londres sur l'or nazi, la **conférence de Washington** sur les biens spoliés pendant la Shoah inclut un chapitre important sur l'éducation, la mémoire et la recherche,

2. ce fut un premier pas vers, en **Janvier 2000,** une **Déclaration du Forum international de Stockholm sur l'Holocauste**, réunissant plus de 60 gouvernements ainsi que des délégations de l'ONU, l'UNESCO, le Conseil de l'Europe, l'OSCE et l'Union Européenne. Ce forum sera l'occasion d'officiellement lancer une ***Task Force for international cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research***, qui est aujourd'hui composée de 26 membres auxquels s'ajoutent toutes les organisations que je viens de mentionner, y agissant en qualité d'observateurs permanents. Cette Task Force est à ce jour l'unique organisation internationale, donc de nature politique et diplomatique d'abord, entièrement dédiée à la mémoire de la Shoah. Son rôle a été quelque fois crucial pour développer des programmes, notamment de formation, et la plupart du temps reposant sur un socle international, dans des pays d'Europe où rien encore n'avait été fait en ce sens.

3. On rappellera également la Déclaration des Ministres de l'Education du **Conseil de l'Europe** sur l'Introduction d'une Journée de la Mémoire de la

Shoah et de Prévention des Crimes contre l'Humanité du 18 octobre 2002, qui sert de charte aux travaux dont Fabienne Regard va nous parler,

4. La **Résolution du 27 janvier 2005 du Parlement européen** sur l'Holocauste, l'antisémitisme et le racisme,

5. La **Déclaration de Cordoue** par les pays membres de l'**OSCE**, en conclusion de la Conférence sur l'Antisémitisme et autres formes d'Intolérance le **9 juin 2005**, elle-même précédée d'autres Déclaration où notre problématique a fait l'objet d'une mention

6. La Résolution adoptée le 1ier novembre 2005 par l'Assemblée Générale des **Nations Unies**, relative à la Journée internationale de la Mémoire de la Shoah (27 janvier), résolution qui, sans pour autant bouleverser le paysage en cours de formation, en à renforcer considérablement certains traits et étendu les limites bien au-delà des frontières de l'OSCE ou du Conseil de l'Europe. C'est d'ailleurs la raison de notre présence aujourd'hui.

J'ajouterai un dernier point en introduction : c'est le rôle des grandes ONG dans tout ce processus. Il va de soi que sans le travail préexistant et militant de certaines parties de la société civile, ces développements n'auraient pu se produire de la même façon. Force est de constater en effet que de nombreux gouvernements n'ont fait que prendre le train en marche, ce qui fut le cas aussi des organisations internationales, même s'il ne faut pas minimiser leur rôle moteur aujourd'hui. Il faut donc rappeler ici qu'une grande partie du travail international qui est aujourd'hui à l'œuvre est d'abord le résultat des efforts de grandes organisations comme Yad Vashem en Israël, l'USHMM à Washington DC ou encore la Maison Anne Frank aux Pays-Bas et le Mémorial de la Shoah en France, qui sont, à l'échelle européenne, les deux plus grandes organisations du continent. Chacune de ces institutions a aujourd'hui la capacité de développer d'importants programmes internationaux. Dans le cas de l'Afrique qui est notre sujet pour cette session, c'est un phénomène très récent, qui s'est fait essentiellement par l'entremise de l'ONU sur la base d'une coopération avec le Mémorial de la Shoah. Le premier pas a été franchi en fait en 2007, avec la formation intensive en France et en Pologne des représentants des centres d'information de l'ONU dans plusieurs pays d'Afrique et du Moyen-Orient. Depuis, le Mémorial est devenu centre de ressource et d'expertise pour ces centres, dès qu'ils mettent en place un nouveau projet, ce qui a permis en quelques mois de toucher un nombre très important d'élèves, d'étudiants, de professeurs et de fonctionnaires dans de nombreux pays grâce à des expositions ou des vidéoconférences mise en place avec le soutien de l'Unesco.

Je vais désormais laisser la parole à nos experts, en leur demandant de bien respecter les 20 minutes imparties, puis nous ouvrirons le débat aux autres personnes présentes dans cette salle.

Presentation 5 :

La mémoire de l'Holocauste et la construction d'une identité européenne : le rôle du Conseil de l'Europe

Fabienne Regard, Council of Europe, Strasbourg, France

I. L'Holocauste et l'Europe

■ Un héritage de l'histoire européenne (origines de l'Holocauste)

Le génocide des Juifs européens ne constitue pas une parenthèse, un accident de l'histoire. Il est le produit d'un substrat culturel, social qui a permis sa réalisation. Les mobiles et les armes du crime n'apparurent pas ex nihilo en 1942.

L'antijudaïsme chrétien, l'expulsion des Juifs d'Espagne en 1492, les lois ibériques sur la pureté du sang, l'invention de la guillotine, les abattoirs, l'invention de la mitrailleuse, les pensées hygiénistes, les anti-lumières, les millénaristes, les théories sur les races, la colonisation et les guerres coloniales, l'industrialisation, la première Guerre mondiale et ses hécatombes ont façonné l'univers social et le paysage mental dans lesquels ont été conçu le génocide du XXe siècle. Ils en ont créé les prémisses techniques, idéologiques et culturelles, en bâtissant le contexte anthropologique dans lequel Auschwitz est devenu possible. L'Holocauste est une synthèse unique d'un vaste ensemble de modes de domination et d'extermination déjà expérimentés séparément dans l'histoire occidentale.

Cette approche généalogique souligne l'appartenance de la violence et des crimes du nazisme au fond commun de la culture occidentale.

■ La « Solution finale » un projet d'une certaine Europe

L'expansion nazie vers l'Est avait été à l'origine d'un projet de Reich. Des représentants des Etats du pacte anti communiste, dit pacte anti Komintern se réunirent fin 1941 dans un congrès qu'ils ont nommé « premier congrès européen », ils ont inventé un chant de l'Europe. Pendant la deuxième guerre mondiale, la plupart des pays sur

le continent européen de la Bretagne au Caucase, de la Norvège au Maroc ont été touchés par le nazisme et par la mise en place de la « Solution finale de la question juive où vivaient plus de 10 millions de Juifs ». Des milliers de camps d'internement, de rassemblement ou de concentration ont recouvert le territoire européen et les camps d'extermination à l'Est ont reçu des victimes de quasiment toute l'Europe.

Donc, pendant la guerre, la dimension européenne d'Auschwitz apparaît sur plusieurs plans, d'une part le système des camps permettra de réaliser la mise en place d'une idéologie raciste visant à instaurer un « nouvel ordre européen », d'autre part, les origines nationales des détenus, des déportés venus de partout, font de la « Solution finale » un projet européen, celui de créer une Europe « Judenfrei ».

- L'après 1945, une mémoire européenne: exemple d'Auschwitz

Après 1945, l'Europe politique s'est constituée sur les ruines de cette tragédie. Il s'agit alors de construire une société européenne fondée sur des valeurs en opposition à celles prônées par les régimes autoritaires de la première moitié du XXe siècle et de promouvoir la démocratie, le respect des droits de l'Homme, la valorisation de la diversité.

La très grande majorité des lieux de mémoire de l'Holocauste se situe en Europe et parmi les 10 pays dont sont originaires le plus grand nombre de visiteurs à Auschwitz, 9 sont soit membres, soit pays observateurs du Conseil de l'Europe.

II. Le Conseil de l'Europe

- Né sur les cendres de la Deuxième Guerre mondiale pour défendre les valeurs d'une identité européenne post Shoah.

En 1949, la première organisation internationale européenne a été créée à Strasbourg afin de défendre les valeurs et l'éthique humanistes qui ont été mises à mal.

- Les droits de l'homme comme fondement de la démocratie

Le respect et la défense des droits de l'Homme sont définis comme le fondement de la démocratie, en réponse aux diverses exclusions et discriminations qui se trouvaient à la base des régimes totalitaires.

- L'importance de l'enseignement de l'Histoire, la Convention culturelle de 1954: cadre institutionnel.

Le Conseil de l'Europe a très vite mis l'accent sur l'importance de l'enseignement des cultures des nations européennes entre elles afin de « désarmer » l'histoire et d'en faire un outil de construction européenne. L'Holocauste a fait partie des

sujets prioritaires de l'enseignement de l'histoire au XXe siècle, au même titre que les stéréotypes dans les manuels scolaires ou encore l'histoire des femmes.

III. La journée de la mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité

■ Historique de cette initiative (recommandation 2001/15)

Lors du forum de Stockholm en 2000, Walter Schwimmer, secrétaire général du Conseil de l'Europe avait suggéré l'instauration d'une journée dédiée à l'enseignement de la mémoire dans les classes. Reprise par les ministres de l'éducation, cette recommandation 2001 /15 précisa les composantes de ce projet.

■ Spécificités de l'approche

— Date spécifique au choix du pays membre

Chaque pays choisit en fonction de son histoire nationale une date emblématique pour que les jeunes prennent conscience que ce sujet appartient à leur héritage personnel, qu'il concerne leurs grands-parents et arrières-grands-parents.

— Action dans les écoles

Il ne s'agit pas d'une commémoration supplémentaire où le public déposerait des fleurs ou des pierres sur des tombes, mais bel et bien, un projet éducatif à réaliser dans tous les établissements scolaires, à tous les niveaux.

— Toutes les victimes sont prises en considération

Les valeurs défendues par le Conseil de l'Europe vont à l'encontre de la concurrence des victimes. Toutes sont prises en considération tout en étudiant la spécificité des persécutions de chaque groupe : Juifs, Roms, Témoins de Jéhova, Résistants, Politiques, Homosexuels, Handicapés….

— Prévention

Le titre exact est « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'Humanité ». La deuxième partie de l'appellation de cette action implique que la dimension préventive soit réfléchie au niveau des méthodologies. En effet, il ne s'agit pas de faire de l'histoire pour faire de l'histoire mais de mettre à nu les mécanismes qui ont constitué et permis le génocide. Enfin, la troisième étape

consiste à conduire les élèves à reconnaître dans leur vie quotidienne les prodromes d'exclusion et d'y résister par une attitude critique et responsable.

— Interdisciplinarité

En raison de cette dimension préventive, l'approche dépasse le cadre de l'enseignement de l'histoire, toutes les matières scolaires peuvent être l'occasion de mener un projet pédagogique pluridisciplinaire.

■ Notre objectif :

Développer et ancrer l'enseignement de la mémoire de l'Holocauste dans sa dimension universelle et préventive, au niveau des programmes scolaires obligatoires et en formation continue, de tous les pays signataires de la Convention culturelle de 1954.

IV. Agir plutôt que réagir

■ 3 niveaux d'actions

- ministères de l'éducation des 49 pays signataires de la Convention culturelle de 1954 (lobbying) + organisations ou institutions internationales impliquées
- éducateurs, enseignants et formateurs de formateurs (organisation d'ateliers européens et monitoring de projets)
- Création et diffusion de matériel pédagogique

V. Exemples concrets

■ Les réunions ministérielles et de fonctionnaires de haut niveau sur des lieux authentiques de mémoire

Le Conseil de l'Europe organise depuis le début des années 2000, des conférences ministérielles à Auschwitz, à Prague et Teresin, à Dachau et à Nuremberg afin de « sensibiliser » les hauts fonctionnaires à l'importance de consacrer du temps et des moyens à ce sujet en l'ancrant avant la disparition des derniers témoins dans les curricula obligatoires et de formations continues. C'est une sorte de travail de lobbying.

- La coopération avec les ministères de l'éducation

Cette coopération se traduit en actes concrets et en engagements financiers des États membres offrant des moyens pour améliorer le matériel pédagogique nécessaire mais aussi pour contribuer à des formations de formateurs (Pologne, Croatie, Hongrie, France, Monaco, Belgique, Norvège, Slovénie, Serbie).

- Les ateliers européens de formation de formateurs (une dizaine par an) www.coe.int/training

Le Conseil de l'Europe organise une dizaine de formations de formateurs par an en Europe sur des thèmes spécifiques comme le témoignage, la visite d'un lieu de mémoire, les Justes… Les 500 enseignants concernés deviennent des « multipliers » et transmettent à leurs collègues les résultats de leurs réflexions. Des réseaux européens d'enseignants sont mis en place et des projets entre professeurs comme des voyages communs à Auschwitz sont réalisés. Cette dimension de connaissance interculturelle à partir de la prévention des crimes contre l'humanité constitue une part non négligeable de l'apport des ateliers européens.

- Les publications : Enseigner l'Holocauste au XXIe siècle, les fiches sur l'histoire Rom, la Shoah à l'écran, l'invitation d'un survivant en classe, pack européen sur la visite d'Auschwitz avec des élèves, un site Web sur le Samudaripen seront bientôt disponibles et téléchargeables sur notre site Web.

VI. L'enseignement de l'Holocauste et la prévention des crimes contre l'humanité

- Un travail en réseau

Nous développons la coopération internationale afin d'éviter non seulement la concurrence des victimes mais aussi les « doublons » au niveau des actions officielles :

- Entre les organisations internationales
- Entre les enseignants des différents pays
- Entre les élèves européens
- Pour ce faire, nous sommes en train de remanier entièrement notre site Web : www.coe.int qui sera effectif en octobre 2009 et permettra des échanges directs entre les partenaires.

Conclusion :

- A la question souvent entendue quelle Europe allons-nous léguer à nos enfants, j'aimerais ajouter la réciproque : quels enfants allons-nous léguer à l'Europe de demain ?

- La journée de la mémoire de l'holocauste offre une chance pour développer une éducation à la paix qui passe par la connaissance complexe de l'identité culturelle, le respect de soi et de l'Autre pour permettre l'appréciation des diversités dans le cadre de la Loi démocratique.

- Enfin, la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, les discriminations, les stéréotypes et tout type d'exclusion implique la connaissance de leurs effets dans notre histoire européenne. Elle exige aussi la capacité analytique de détecter ici et ailleurs, aujourd'hui et demain les prodromes du danger des pensées fascisantes.

Presentation 6:

Combating anti-Semitism through Holocaust Education

Norbert Hinterleitner
ODIHR Adviser on Anti-Semitism Issues

Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE)

The OSCE is the world's largest regional security organization, whose 56 participating States span the geographical area from Vancouver to Vladivostok.

The OSCE conducts a wide range of activities related to three dimensions of security — the human, the politico-military and the economic-environmental. OSCE commitments are politically binding for participating States.

Overview of relevant OSCE commitments and ODIHR mandate

Anti-Semitism continues to be a problem of concern in the OSCE area and has been an increasing issue of attention within the OSCE.

Anti-Semitism was first condemned by OSCE participating States at the Copenhagen[1] ministerial meeting in 1990. In 1993, anti-Semitism was recognized as among several phenomena that can increase political and social tensions and undermine international stability.[2]

1 Copenhagen Meeting of the Conference on Human Dimension of the CSCE, http://www.osce.org/documents/odihr/1990/06/13992_en.pdf

2 Decisions of the Rome Council Meeting, Fourth Meeting of the Council, "CSCE and the New Europe – Our Security is Indivisible", Rome 1993, <http://www.osce.org/documents/mcs/1993/11/4165_en.pdf>

In 2002, the OSCE participating States condemned an increase in anti-Semitic incidents and pointed out that promoting tolerance and non-discrimination can contribute to the elimination of anti-Semitism.[3]

In 2004, the participating States committed themselves to combat anti-Semitism by legal and educational means and to collect reliable information on anti-Semitic hate crimes.[4] They also decided to promote Holocaust remembrance and education about the Holocaust.[5] OSCE commitments against anti-Semitism have been repeated in several Ministerial Council decisions and declarations.[6]

Two prominent examples of relevant OSCE commitments are

MC.DEC/12/04

Promote educational programmes for combating anti-Semitism;

Promote remembrance of and education about the tragedy of the Holocaust

MC.DEC/10/05

Encourage public and private educational programmes that promote tolerance and non-discrimination, including

- Education on and remembrance of the Holocaust, as well as other genocides, recognized as such in accordance with the 1948 Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, and crimes against humanity;
- Education on anti-Semitism in order to ensure a systematic approach to education, including curricula related to contemporary forms of anti-Semitism in participating States;

3 MC.DEC/6/02
4 MC.DEC/12/04 adopting PC.DEC/607
5 MC.DEC/12/04 adopting PC.DEC/607
6 Cordoba Declaration CIO.GAL/76/05/Rev.2, MC.DEC/10/05, MC.DEC/13/06, Bucharest Declaration CIO.GAL/89/07, MC.DEC/10/07

Can Holocaust Education be a contribution to combat anti-Semitism?

Definitions of anti-Semitism:

"Jews are seen not as individuals but as a collective, putting their own group before all other commitments. Jews remain essentially alien in the surrounding societies, and they bring disaster into their 'host societies' or the whole world, and they do it secretly." (Bering 2002)

Working Definition of Anti-Semitism

"Antisemitism is a certain perception of Jews, which may be expressed as hatred toward Jews. Rhetorical and physical manifestations of antisemitism are directed toward Jewish or non-Jewish individuals and/or their property, toward Jewish community institutions and religious facilities. In addition, such manifestations could also target the state of Israel, conceived as a Jewish collectivity. Antisemitism frequently charges Jews with conspiring to harm humanity, and it is often used to blame Jews for "why things go wrong. It is expressed in speech, writing, visual forms and action, and employs sinister stereotypes and negative character traits."

Dimensions of anti-Semitism:

Some conspiracy theories blame "the Jews" for secretly controlling different sectors of society and for steering those towards their particular interests, rather than the

common good, thus harming society in a corrosive way. Jews are also scapegoated for disasters and blamed for things that go wrong. In Europe, Jews were already scapegoated in the Middle Ages, most notably for causing the Black Plague. In the Middle East, in contrast, such theories only appeared in the 19th century and were introduced within the context of imperialism. The so-called "Protocols of the Elders of Zion", a lengthy publication, spreads false allegations about a fictitious meeting of Jewish leaders who decide on how to gain world power. The document became prominent in the context of anti-Semitic pograms in Russia at the end of the 19th and early 20th centuries. The "Protocols" have since proliferated on a global scale and have been translated into numerous languages. The ongoing proliferation of such theories is also facilitated by the Internet.

2. Christian anti-Judaism.

Extending from the early Middle Ages into the modern era, this has been a religiously motivated form of resentment against Jews.

Most common manifestations of anti-Judaism are the believe that Jews would have killed Jesus Christ and blood libel.

3. Racial antisemitism

Racial antisemitism is based on spurious scientific and biological arguments. With the decreasing role of religion in public life racial anti-Semitism became more virulent. Ultimately it led to the Holocaust.

4. Holocaust Denial

A fourth type of the anti-Semitic prejudice is a contemporary phenomenon relating to the denial of the Holocaust. This continues to take place and various Holocaust denial websites and blogs can be found on the internet.

Holocaust denial and attempts to diminish and trivialize the Holocaust can be equally offensive. Relating the Holocaust to other events in history is a complex and complicated endeavour. Comparisons can be based on a distortion of facts, e.g. when the Holocaust and the images associated with it are used for purposes other than commemoration or gaining further insight. Notorious examples of this tendency are animal-rights or anti-abortion movements that use the term "Holocaust" to gain attention for their respective issues. Relating something perceived to be an injustice to the murder of the European Jews is inappropriate and can contribute to the trivialization of the Holocaust.

Some argue that the Holocaust is a myth and consequently regard feelings of grief and notions of responsibility as being manufactured, the desire to mourn and remember as illegitimate, and the quest to bring justice to the victims as wrong. Others acknowledge the persecution and discrimination of Jews in the Third Reich, asserting at the same time that the anti-Semitic policies of the National Socialist regime were in large part a legitimate response to Jewish misdeeds and disloyalty or else claiming that the number of Jews killed was in fact much smaller than assumed. Equating the Holocaust with other actions undertaken in wartime denies the specific characteristics and singularity of this event.

Holocaust denial intentionally distorts the historical record and refuses to acknowledge the victimization of Jews by the National Socialists and their collaborators in World War II. Other conspiracy theories continue to be disseminated, including the claim that Jews themselves committed the Holocaust or that Hitler was Jewish.

The Holocaust has become a theme in traditional and contemporary forms of anti-Semitism. For example, some integrate the Holocaust into anti-Semitic conspiracy theories, suggesting that it is "a Jewish matter" and a way for Jews to gain, so the argument goes, even more money and control. The most controversial notion in this context is the idea of a "Holocaust industry" being run by Jews. Apart from that, new forms of anti-Semitism have tended to focus on, and evolve around, the Holocaust.

This so-called *secondary anti-Semitism* feeds on the feelings of shame and defensive reactions towards guilt. Not despite but because of Auschwitz.

Any form of anti-Semitism that is itself a reflection of the establishment of the taboo of expressing anti-Semitism. It's all about changing the role of who is the victim of the Holocaust.

Anti-Zionism**:** Anti-Zionism and anti-Semitism are originally two distinct ideologies that over time have tended to converge.

Today the Middle-East-conflict has become a key reference point for anti-Semitism.

This new context serves on an international level as the main focus for hatred of Jews.

Anti-Zionism must be distinguished from criticism of Israel. Criticism of Israeli policies should neither be defined as anti-Zionist nor as anti-Semitic if this criticism is similar in tone and motivation to that levelled against any other government or state.

Anti-Zionism can manifest itself as opposition to the existence of the State of Israel as a Jewish state. In this view, Jewish people are denied the right to form a state.

Israel has been criticized for discriminating against its non-Jewish citizens. Such criticism crosses a line when Israel is portrayed as a racist state resembling the Third Reich and/or the Apartheid regime of South Africa. Such theories overlook fundamental historical differences.

Finally

In all European countries Jews are – more or less – regarded as an internationally interconnected group not belonging to the national collective.

Conclusion:

Education on the Holocaust can only partly contribute to combating anti-Semitism. Only two aspects of the just presented appearances of anti-Semitism can be addressed by increased knowledge about the Holocaust.

The Holocaust was an anti-Semitic crime. Study of the history of anti-Semitism can help explain the dangers of stereotypes and prejudices. The history of anti-Semitism in Europe is very complex, and anti-Semitism manifests itself in diverse forms. Therefore anti-Semitism serves as a standard example that covers all possible aspects of exclusion, discrimination, persecution and extermination. In every conflict in the world where groups are excluded or persecuted for ethical or religious reasons, parallels to at least one aspect of anti-Semitism can be drawn.

Possible targets of Holocaust and genocide education in post conflict areas: reflect on recent conflicts in the relevant country, promote civic courage, promote Human Rights values and tolerance, educate learners to active citizens that address discrimination, exclusion and injustice towards vulnerable groups.

II. OSCE Commitments on Combating Anti-Semitism

In 2004, under the Bulgarian Chairmanship, the OSCE Chairman-in-Office declared in the so called Berlin Declaration[7] following an OSCE conference on Anti-Semitism in Berlin:

[…]

Recognizing that anti-Semitism, following its most devastating manifestation during the Holocaust, has assumed new forms and expressions, which, along with other forms of intolerance, pose a threat to democracy, the values of civilization and, therefore, to overall security in the OSCE region and beyond,

Concerned in particular that this hostility toward Jews – as individuals or collectively – on racial, social, and/or religious grounds, has manifested itself in verbal and physical attacks and in the desecration of synagogues and cemeteries,

OSCE participating States

1. Condemn without reserve all manifestations of anti-Semitism, and all other acts of intolerance, incitement, harassment or violence against persons or communities based on ethnic origin or religious belief, wherever they occur;

2. Also condemn all attacks motivated by anti-Semitism or by any other forms of religious or racial hatred or intolerance, including attacks against synagogues and other religious places, sites and shrines;

3. Declare unambiguously that international developments or political issues, including those in Israel or elsewhere in the Middle East, never justify anti-Semitism;

The Berlin Declaration was followed by a decision of the OSCE Permanent Council[8], which was adopted by the Ministerial Council in 2004[9]:

The Permanent Council,

Taking into account the forthcoming OSCE Conference on Anti-Semitism in Berlin

on 28 and 29 April 2004,[…]

Decides,

7 <www.osce.org/documents/cio/2004/04/2828_en.pdf>
8 PC.DEC/607, <www.osce.org/documents/pc/2004/04/2771_en.pdf>
9 MC.DEC/12/04, <www.osce.org/documents/mcs/2004/12/3915_en.pdf>

1. The participating States commit to:

- Strive to ensure that their legal systems foster a safe environment free from anti-Semitic harassment, violence or discrimination in all fields of life;
- Promote, as appropriate, educational programmes for combating anti-Semitism;
- Promote remembrance of and, as appropriate, education about the tragedy of the Holocaust, and the importance of respect for all ethnic and religious groups;
- Combat hate crimes, which can be fuelled by racist, xenophobic and anti-Semitic propaganda in the media and on the Internet;
- Encourage and support international organization and NGO efforts in these areas;
- Collect and maintain reliable information and statistics about anti-Semitic crimes, and other hate crimes, committed within their territory, report such information periodically to the OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), and make this information available to the public;
- Endeavour to provide the ODIHR with the appropriate resources to accomplish the tasks agreed upon in the Maastricht Ministerial Decision on Tolerance and Non-Discrimination;
- Work with the OSCE Parliamentary Assembly to determine appropriate ways to review periodically the problem of anti-Semitism;
- Encourage development of informal exchanges among experts in appropriate fora on best practices and experiences in law enforcement and education;

2. To task the ODIHR to:

- Follow closely […] anti-Semitic incidents in the OSCE area making use of all reliable information available;
- Report its findings to the Permanent Council […] and make these findings public. These reports should also be taken into account in deciding on priorities for the work of the OSCE in the area of intolerance;

— Systematically collect and disseminate information throughout the OSCE area with best practices for preventing and responding to anti-Semitism and, if requested, offer advice to participating States for their efforts to fight anti-Semitism;

The same year, another PC Decision on Tolerance and Fight against Racism, Xenophobia and Discrimination was passed, which amongst others addresses discrimination against Muslims.[10]

In November 2004, following the OSCE conference on Media Freedom on the Internet in Paris, the Permanent Council of the OSCE decided in PC.DEC/633[11], which was adopted by the Ministerial Council in 2004[12]:

1. Participating States should take action to ensure that the Internet remains an open and public forum for freedom of opinion and expression[…] and to foster access to the Internet both in homes and in schools;

2. Participating States should investigate and, where applicable, fully prosecute violence and criminal threats of violence, motivated by racist, xenophobic, anti-Semitic or other related bias on the Internet;

3. Participating States should train law enforcement agents and prosecutors on how to address crimes motivated by racist, xenophobic, anti-Semitic or other related bias on the Internet and should share information on successful training programmes as part of the exchange of best practices;

4. […] The Representative will advocate and promote OSCE principles and commitments. This will include early warning when laws or other measures prohibiting speech motivated by racist, xenophobic, anti-Semitic or other related bias are enforced in a discriminatory or selective manners for political purposes which can lead to impeding the expression of alternative opinions and views;

5. Participating States should study the effectiveness of laws and other measures regulating Internet content, specifically with regard to their effect on the rate of racist, xenophobic and anti-Semitic crimes;

6. Participating States should encourage and support analytically rigorous studies on the possible relationship between racist, xenophobic and anti-Semitic speech on the Internet and the commission of crimes motivated by racist, xenophobic, anti-Semitic or other related bias;

10 PC.DEC/621, <www.osce.org/documents/pc/2004/07/3374_en.pdf> and MC.DEC/12/04, <www.osce.org/documents/mcs/2004/12/3915_en.pdf>

11 MC.DEC/12/04, < www.osce.org/documents/mcs/2004/12/3915_en.pdf>

12 which was adopted by the Ministerial Council in 2004

7. The OSCE will foster exchanges directed toward identifying effective approaches for addressing the issue of racist, xenophobic and anti-Semitic propaganda on the Internet that do not endanger the freedom of information and expression. The OSCE will create opportunities […] to promote sharing of best practices;

8. Participating States should encourage the establishment of programmes to educate children and youth about expression motivated by racist, xenophobic, anti-Semitic or other related bias they may encounter on the Internet. Also, as appropriate, participating States and Internet service providers should take steps to increase parental awareness of widely available filtering software that enables parents to exercise greater supervision and control over their children's use of the Internet. Materials on successful educational programmes and filtering software should be widely disseminated as part of the exchange of best practices;

9. Participating States should welcome continued and increased efforts by NGOs to monitor the Internet for racist, xenophobic and anti-Semitic content, as well as NGOs' efforts to share and publicize their findings.

The Ministerial Council of the OSCE decided to appoint three personal representatives as part of the overall fight of the OSCE in combating discrimination and promoting tolerance[13], one of the three personal representatives focuses on combating anti-Semitism. Currently the Personal Representative of the Chairman-in-Office on Combating Anti-Semitism is Rabbi Andrew Baker.

Under the Slovenian Chairmanship, in 2005, the OSCE Chairman-in-Office [14].

recalled the importance of education, including education on the Holocaust and on anti-Semitism, as a means for preventing and responding to all forms of intolerance and discrimination, as well as for promoting integration and respecting diversity;

and underlined the crucial role national parliaments play in the enactment of the necessary legislation as well as serving a forum for national debate […];

The same year this declaration was followed by Ministerial Council Decision MC.DEC/10/05

The Ministerial Council,

[…]

13 MC.DEC/12/04, <www.osce.org/documents/mcs/2004/12/3915_en.pdf>
14 Cordoba Declaration, <www.osce.org/documents/cio/2005/06/15109_en.pdf>

5. Decides that the participating States while implementing their commitments to promote tolerance and non-discrimination will focus their activities in such fields as, *inter alia,* legislation, law enforcement, education, media, data collection, migration and integration, religious freedom, inter-cultural and inter-faith dialogue, and commit to:

5.1 Consider increasing their efforts to ensure that national legislation, policies and practices provide to all persons equal and effective protection of the law and prohibit acts of intolerance and discrimination, in accordance with relevant OSCE commitments and their relevant international obligations;

5.2 Strengthen efforts to provide public officials, and in particular law enforcement officers, with appropriate training on responding to and preventing hate crimes, and in this regard, to consider setting up programmes that provide such training, and to consider drawing on ODIHR expertise in this field and to share best practices;

5.3 Encourage public and private educational programmes that promote tolerance and non-discrimination, and raise public awareness of the existence and the refuse of intolerance and discrimination, and in this regard, to consider drawing on ODIHR expertise and assistance in order to develop methods and curricula for tolerance education in general, including:

- Fighting racial prejudice and hatred, xenophobia and discrimination;
- Education and remembrance of the Holocaust, as well as other genocides, recognized as such in accordance with the 1948 Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, and crimes against humanity;
- Education on anti-Semitism in order to ensure a systematic approach for education, including curricula related to contemporary forms of anti-Semitism in participating States;
- Fighting prejudice, intolerance and discrimination against Christians, Muslims and members of other religions;

5.4 Consider developing, in close co-operation with civil society, concrete measures which do not endanger freedom of information and expression, in order to counter xenophobic stereotypes, intolerance and discrimination in the media and to encourage programmes

to educate children and youth about prejudice or bias they may encounter in the media or on the Internet;

[…]

In 2006 Ministerial Council Decision MC.DEC/13/06[15] stated amongst others:

The Ministerial Council, […]

12. Decides that the participating States should engage more actively in encouraging civil society's activities through effective partnerships and strengthened dialogue and co-operation between civil society and State authorities in the sphere of promoting mutual respect and understanding, equal opportunities and inclusion of all within society and combating intolerance, including by establishing local, regional or national consultation mechanisms where appropriate;[…]

III. Working Definition on Anti-Semitism

The ODIHR has applied a working definition of anti-Semitism, which the ODIHR developed together with the EU Agency for Fundamental Rights (previously known as European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia), with Jewish organizations, other civil society representatives, and prominent academics. This working definition encompasses both traditional and contemporary manifestations of anti-Semitism.

Antisemitism is a certain perception of Jews, which may be expressed as hatred toward Jews.

Rhetorical and physical manifestations of antisemitism are directed toward Jewish or non-Jewish individuals and/or their property, toward Jewish community institutions and religious facilities.

In addition, such manifestations could also target the state of Israel, conceived as a Jewish collectivity.

Antisemitism frequently charges Jews with conspiring to harm humanity, and it is often used to blame Jews for "why things go wrong". It is expressed in speech, writing, visual forms and action, and employs sinister stereotypes and negative character traits.

15 <http://www.osce.org/documents/atu/2007/01/22988_en.pdf>

Contemporary examples of *antisemitism* in public life, the media, schools, the workplace, and in the religious sphere could, taking into account the overall context, include, but are not limited to:

- Calling for, aiding, or justifying the killing or harming of Jews in the name of a radical ideology or an extremist view of religion.
- Making mendacious, dehumanizing, demonizing, or stereotypical allegations about Jews as such or the power of Jews as a collective — such as, especially but not exclusively, the myth about a world Jewish conspiracy or of Jews controlling the media, economy, government or other societal institutions.
- Accusing Jews as a people of being responsible for real or imagined wrongdoing committed by a single Jewish person or group, or even for acts committed by non-Jews.
- Denying the fact, scope, mechanisms (e.g. gas chambers) or intentionality of the genocide of the Jewish people at the hands of National Socialist Germany and its supporters and accomplices during World War II (the Holocaust).
- Accusing the Jews as a people, or Israel as a state, of inventing or exaggerating the Holocaust.
- Accusing Jewish citizens of being more loyal to Israel, or to the alleged priorities of Jews worldwide, than to the interests of their own nations.

Examples of the ways in which *antisemitism* manifests itself with regard to the State of Israel taking into account the overall context could include:

- Denying the Jewish people their right to self-determination, e.g., by claiming that the existence of a State of Israel is a racist endeavor.
- Applying double standards by requiring of it a behavior not expected or demanded of any other democratic nation.
- Using the symbols and images associated with classic *antisemitism* (e.g., claims of Jews killing Jesus or blood libel) to characterize Israel or Israelis.
- Drawing comparisons of contemporary Israeli policy to that of the Nazis.
- Holding Jews collectively responsible for actions of the State of Israel.

However, criticism of Israel similar to that leveled against any other country cannot be regarded as *antisemitic*.

Antisemitic acts are criminal when they are so defined by law (for example, denial of the Holocaust or distribution of anti-Semitic materials in some countries).

Criminal acts are *antisemitic* when the targets of attacks, whether they are people or property—such as buildings, schools, places of worship and cemeteries—are selected because they are, or are perceived to be, Jewish or linked to Jews.

Antisemitic discrimination is the denial to Jews of opportunities or services available to others and is illegal in many countries.

Presentation 7:

Teaching about the Holocaust in Post- Apartheid South Africa: Issues and Challenges

Tali Nates, Director,
Johannesburg Holocaust Centre
South African Holocaust Foundation

Teaching about the Holocaust in South Africa is a complicated affair. How do you teach about atrocities and pain in a country that has its own heavy burden of immense man-made suffering? South Africa bears a heavy legacy. The year 2009 marks 15 years since the end of the apartheid regime and the celebration of South Africa's new democracy.

How do you teach the Holocaust as a tool to understand human rights and democracy today in a country recovering from the shackles of apartheid? Is it possible to make connections between the Holocaust and current issues in South Africa, such as our own "new infection", xenophobia? Is it beneficial to use a different continent and country's' history to understand your own reality and build its future?

In order to understand some of the challenges and opportunities of teaching the Holocaust in South Africa, we need to look briefly at the history of education in the country.

The Apartheid regime's manipulation of the education system was a key component in its process of creating a racial state in South Africa. Schools were a reflection of broader South African society. They were divided along racial lines and were defined in terms of colour into 4 separate departments of education: first one for those classified as Whites, a second one for Blacks, a third for Indians and fourth for coloured people. The quality of the education you received and the resources which the state allotted to your education were defined according to your 'department of education'. Those classified as white enjoyed first world resources while the majority of the population received third world facilities in overcrowded conditions taught by under-qualified and poorly trained teachers. The content of the curriculum which differed according to the racial classification was carefully designed to perpetuate the divisions in society and the expectations and aspirations of pupil.

It is no wonder therefore that one of the key tasks confronting the first democratically elected South African government in 1994 was to dismantle both nearly 50 years of apartheid education and the nearly 300 years of colonial education which had taken place before it. This was an enormous challenge which was informed and underpinned by the New South Africa's constitution and Bill of Rights.

The first and most important opportunity I would like to start with, presented itself in 2007 with the inclusion of 'Nazi Germany and the Holocaust' in the national curriculum. When the curriculum designers were deciding what subject matter to include, it was felt that the inclusion of the Holocaust as a case study was very important given that the curriculum was to be based on the Constitution and Bill of Rights which in turn was directly influenced by the Universal Declaration of Human rights which had arisen out World war II and the knowledge of the Holocaust. Andre Keet of the South African Human Rights commission said: "It is widely accepted that the events of the Holocaust represented one of the most extreme human rights violations in the history of humankind. The lessons drawn from this crime against humanity played a defining role in the construction and development of contemporary human rights. Therefore and alongside the many historical and present-day human rights atrocities across the world and our continent, the inclusion of the Holocaust in the curriculum was never disputed".

High school Education in SA is divided up into two phases: Grades 7-9: General Education and Training and Grades 10-12: Further Education and training. Grade 9 is a possible exit point from the education system. From grade 10, learners are required to make a narrower subject choice selection. There is thus no guarantee that learners will study History. It is for this reason that the Curriculum designers included the Holocaust in grade 9. From 2007 teachers were required to teach the Holocaust in all schools across the country. The other area of study that is also included in this exit year is that of apartheid.

The First Holocaust Centre in South Africa was established in Cape Town in 1999. Its establishment was prompted by an 18 month tour of South Africa and Namibia of The *Anne Frank in Our World* exhibition in 1993-1994, created by the Anne Frank House in Amsterdam. A number of special panels about South Africa's own history of Human Rights abuse were developed as part of the exhibition. The exhibition was attended by thousands of South Africans of all ages but especially by high school learners and their teachers. The response of these teachers was extraordinary. "Emerging out of a society where possession of a pigmented skin was a sign of degradation and stigma, the knowledge of the existence of anti-Semitism gave a perspective that racism was not only dependent on skin colour and that even white people could be victims of stereotyping, discrimination and persecution. It was clearly demonstrated that there was a role in the new South Africa for Holocaust

education that would raise the issues of race prejudice and the abuse of power when taken to its extremes."

In the context of the painful history of racism in our country, the realization that whites can also suffer, and at the hand of other whites no-less – allows for new learning processes.

In 2008 two new Holocaust Centres were established in South Africa; the Durban Holocaust Centre was opened in March 2008 while the Johannesburg Centre was established in January 2008 and operates during its building process, and will officially open in 2010. An additional national umbrella body was established in 2008 called 'the South African Holocaust Foundation' (SAHF) established to create better coordination and cohesion nationally in the field of Holocaust education.

The SAHF's approach to Holocaust Education and teacher training is based on the belief that while content knowledge of the Holocaust is extremely important, providing educators and learners with content alone is not enough. Informing both school and educator programmes is the idea that the history of the Holocaust provides a powerful case study for examining the dangers of prejudice and discrimination and the moral imperative for individuals to make responsible choices and defend human rights.

To help the learners develop their own moral compasses the educator has to develop the ability to retain neutrality in the classroom. The Holocaust as a case study of human rights abuse, because it is so removed from the experience of both educator and learner, has the potential of bringing to the surface personal attitudes and prejudices such as xenophobia which otherwise remain repressed. Only when these issues are exposed can they begin to be addressed. We found that it is easier to learn values and moral lessons from a history removed from your own experience yet has some parallels to the country's narrative.

South Africa and Africa have great oral traditions and the use of story-telling to acquire knowledge, values, ethics and morals present itself naturally. Using oral history, stories of survivors, perpetrators, bystanders, resisters or rescuers have the potential to bring both the content of the Holocaust as well as its lessons to life.

Another opportunity is the ability to make connections between the consequences of choices made during the Holocaust and those of the learners' life and to make connections between the past and their present lives. The case study of the Holocaust helps young people to make the connection to their present realities. The hope is that learners will be able to move from knowing what they "should do", to actually doing it. There are very few other opportunities in the curriculum where learners can build/strengthen their conviction and learn how to take action by understanding the factors that can hold them back from action. Understanding the

role of bystanders and choosing to take action is extremely important especially in a young democracy such as South Africa. For example, during the xenophobia related riots in May 2008, one of the educators who went through extensive Holocaust training, when teaching about the Holocaust, created an opportunity for the learners to make posters and banners and to demonstrate outside the school against those attacks. The learners could make the connection between the past and the present and translate it into social activism.

The role of the educator as facilitator in this process is crucial. However, the teachers bring with them the baggage of apartheid. Let's look briefly at the history of teachers in South Africa. Teachers are the largest single occupational group and profession in the country, numbering close to 390,000 in public and private schools. Most of the currently serving teachers received their professional education and entered teaching when education was an integral part of the apartheid regime and organised in racially and ethnically divided sub-systems. The current generation of teachers is the first to experience the new non-racial, democratic transformation of the education system. Since 1994 they have had to cope with the rationalization of the teaching community into a single national system, the introduction of new curricula, which emphasise greater professional autonomy and require teachers to have new knowledge and applied competences, including the use of new technologies, and a radical change in the demographic, cultural and linguistic composition of the classrooms.

Many teachers never spoke about their own personal suffering. Without fail, when given the opportunity, educators relate stories of prejudice and discrimination experienced during the Apartheid era. What is most striking is the anguish expressed. People speak as if the hurt they experienced happened the day before, not decades before as was the case. The honesty and willingness of educators to share these stories with relative strangers is quite remarkable. Despite our famous Truth and Reconciliation Commission there are many unresolved issues in our society. From comments made by educators, it would appear that learning about the Holocaust created the emotional space for educators to speak frankly about their experiences. Thus in moving first into the extreme history of the Holocaust they were more ready and able to begin examining their own painful history.

In this opportunity also lies the first challenge. As many of the teachers learn about the Holocaust and genocide, they start "comparing suffering". At times some feel that apartheid was not "as bad as the Holocaust" or as one educator said: "you think that apartheid was a walk in the park". On the other hand, in many other cases, a number of teachers and at times learners insist that apartheid must also be regarded as genocide. In a recent educators' workshop about the Holocaust and the Rwanda genocide, participants angrily declared that apartheid was also genocide. They argued and became flustered and annoyed. Was it a cry to recognise that their pain also deserved the title of genocide? Were they worried that the country's history

was diminished by talking about other suffering? There seems to be a need for the 'ultimate' name to describe their suffering – nothing else will do. Only by creating an exercise, using parts of the Convention of the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide together with historical evidence from the Holocaust and the genocide in Rwanda, participants start to understand the complexities of this issue.

There are some factors in the South African political and educational fields that create particular challenges for teaching the Holocaust in the South African context.

Firstly the teachers have little or no knowledge of the Holocaust. It is a history far removed from them both in time and space. An exercise we implemented lately includes a basic mind-map aimed at finding out how much the teachers know about the Holocaust. Holocaust knowledge is very basic and as they are asked to recognise different countries on a European map, almost all teachers cannot find Germany, Poland or the Netherlands. In addition, for the majority of South Africans, modern European history is approached with a degree of scepticism as it is often viewed through the devastating impact of colonialism. For example, in apartheid South Africa, whites were described as Europeans and everyone else as Non Europeans.

Another challenge is the difficulty of making a connection between learning the history of the Holocaust and its lessons and implementing that lesson into the reality of today's South Africa. In March 2008, just 2 months before the eruption of the horrific violence against foreigners around South Africa, we had a workshop for 60 Grade 9 Educators. In a small group exercise, the educators were given a case to analyse where 'their colleagues had complained that the foreigners came to South Africa and took South African jobs'. A substantial number of participants agreed that this was in fact true and added to the complaints against foreigners. It was as if all barriers had come down as the participants raged about foreigners in South Africa. It was a scary pre-cursor to the violence ahead. A similar situation occurred when discussing stereotypes of Afrikaners in the Skielik shooting incident (an incident where an Afrikaans youth in North-West Province racially shot and killed black women and children). There was a great deal of rage among the participants, and feelings of prejudice were largely evident. It was clear that many of the educators had bought into the values and moral lessons of history only insofar as they did not affect them personally.

On a practical level there are many other challenges:

South Africa has eleven official languages. Most teachers are required to teach in the language of instruction (English) which is often their second or third language. The same can be said of the learners. Thus although there is generally an aspiration to speak English as the main language of the country, it is being understood more

and more that if pupil are not taught in their mother tongue they are placed at a tremendous disadvantage. In addition, most available resources are only in English. The SAHF has responded to this by publishing material, at this stage, in two official languages other than English. The facilitation of workshops is more of a challenge. Usually they are conducted in English but where possible we make use of mother tongue speakers to enhance the discussion. In Cape Town, the department of education seconded (transferred) a mother tongue Xhosa teacher to the Holocaust Centre who works exclusively in disadvantaged schools were most of the teachers and learners are Xhosa speakers. Perhaps this can be an idea used in other areas of South Africa.

South Africa is a vast country with a population of some 48 million. In many schools, class size is a huge problem and in some classes there are up to 50-60 learners. There are still many schools without electricity or equipment for audio visual teaching. Most schools also have no access to the Holocaust permanent exhibitions in Cape Town, Durban and Johannesburg. One response of the SAHF is the availability of low technology classroom posters or access to a portable travelling exhibition. Eventually all 9 provinces will own copies of these resources which can then be used for teacher training and can be sent to schools.

A growing challenge which we face is the impact of the Israeli /Palestinian crisis. Although over the years there has been little anti-Semitism in South Africa, and the South African government endorses and supports a two state solution, Israel is viewed with suspicion and there is both official and popular support for the plight of the Palestinian people. This has its roots in both the support of the PLO for the apartheid struggle and also the fact that Israel supplied arms and military intelligence to the apartheid government.

There is also a relatively large Muslim population (about 2 million) which until the second Intifada enjoyed a very cordial relationship with South Africa's small and largely Zionist Jewish Population (about 85,000). Thus until we are able to unpack the relevance of the inclusion of the Holocaust into the curriculum it is viewed by some as having a Zionist agenda. We are often posed with the question "How can you teach this history of Holocaust without condemning what the State of Israel is doing to the Palestinian People". If we are not careful in our responses the whole programme can be derailed and the focus shifted to the Middle East.

The recent Gaza campaign fuelled the situation even more. In recent workshops with both learners and teachers, some participants continuously ask questions such as: "How come people who suffered so much can become perpetrators?" or, "Isn't what Israel does to the Palestinians' regarded as genocide?"

Lastly, the learners and teachers' workshops are just the beginning of a long journey. Our challenge is how to provide an on-going support in a way that is sustainable and meaningful. The question of sustainability has led us to initiate workshops which focus on the teacher training. The hope is that teacher training will cascade the learning to their districts with our support. A second response to meet the enormous need for teacher training was to establish a Fellowship programme for senior personnel in the education department of the different provinces. The programme started in 2008 with representatives from 5 provinces who studied the Holocaust and human rights. After months of mentoring, the fellows started to co-facilitate teacher training workshops in their various regions. The 2009 fellowship programme will train representatives of the other 4 provinces. It is anticipated that this programme will create capacity across the country for teacher's support with the great advantage that all of the fellows are mother-tongue speakers of the predominant language of the region from which they come.

Presentation 8:

Rebuilding Rwanda :
Challenges in Education on the Genocide.

Assumpta Muginareza,
University of Paris I, France

Introduction

Reconstruire après une catastrophe naturelle ou causée par l'homme, une idée qui s'impose de soi, une évidence. Mais Reconstruire après un génocide, après une destruction sans nom, quel sens cela peut revêtir, surtout lorsqu'on ramène cet impératif au domaine de l'éducation ? Juste après juillet 94, les ruines fumaient encore, les cris de douleur et d'effrois se mêlaient encore aux bruits des armes. Remettre les enfants dans un lieu dit « école », les arracher à l'oisiveté, à la rue mais aussi aux ruines dans lesquels ils repassaient sans cesse en revue ce à quoi ils venaient d'échapper (enfants Tutsi rescapés du génocide, ils représentent la plus grande proportion des rescapés), d'assister (enfants Hutu de bourreaux ou de familles hutu qui avaient fui au Zaïre). Il y avait aussi les enfants des familles rentrées d'exil qui, pour revenir au Rwanda avaient du traverser un pays jonché de cadavres, ils occupaient des maisons d'où les parents avaient du sortir les corps en décomposition souvent sous leur propres yeux… Bref, des enfants qui avaient vu ce qu'aucun enfant ne devrait jamais voir. Les rassembler, leur donner une occupation, leur permettre de jouer, se dépenser physiquement était le premier sursaut dans la politique de reconstruction du point de vue de l'éducation[16].

Par la suite, notamment après les retours massifs des réfugiés des camps du Congo (ex Zaïre) et de Tanzanie, les questions quant à comment enseigner l'histoire du Rwanda et du génocide sans pour autant mettre à mal la fragile cohabitation se sont posées sans toujours trouver de réponse immédiate (on a préféré ne pas enseigner l'histoire pendant un bon moment), permanente (faute d'avoir été pensé longuement, les décisions changeaient souvent) ou adaptée à la situation (pas de matériel pédagogique et peu d'enseignants formés à ces questions). L'université a fini par se saisir de ces questions en passant par la faculté d'histoire. Un cours sur le génocide

16 Voir l'article de Jean Damascène « *Rwandan Genocide : Sociological, Economic and Psychological Cnsequences* Afro-Asian, 2008

a été conçu en direction de tous les étudiants de l'université nationale de Butare (la plus importante). Sans parler d'interpénétration entre le monde politique et le monde universitaire, on pouvait observer une certaine interaction. C'est ainsi par exemple parmi les questions qui ont retenu très tôt l'attention des deux sphères, on pouvait trouver au premier rang des préoccupations : les différences ethniques supposées, le discours sur le peuplement du Rwanda, le retour sur l'histoire du Rwanda biaisée par la colonisation etc. Tout cela avec un besoin évident de minimiser les éventuelles différences et garder sauve l'unité des Rwandais.

Avec les années, les besoins de justice, la nécessité de tenter de comprendre, les regards extérieurs, le début du négationnisme et en 2006, le rapport d'enquête du Parlement rwandais « Rwanda : Idéologie du génocide et les stratégies de son éradication », les Rwandais ont dû se rendre à l'évidence et réaliser l'ultime besoin d'une vrai politique de l'éducation en matière de génocide, de son Histoire et de sa Mémoire. Sans pouvoir dire que la voie est ouverte et que le Rwanda y est engagée pleinement, on peut penser que par la force des choses les Rwandais vont devoir, en matière d'éducation et génocide, relever plusieurs défis. S'ouvrir à l'histoire de la Shoah et l'intégrer, accepter d'affronter la comparaison sans tomber dans la juxtaposition peut constituer une voie pertinente pour les éducateurs rwandais.

Regarder les choses en face … Affronter le défi de l'histoire.

Ni le paradis ni l'enfer n'existent sur terre, il s'agit de se placer dans une vision qui accepte d'analyser et d'établir un constat, avant de tenter le moindre jugement. Le Rwanda précolonial n'a pas laissé beaucoup de trace dans l'histoire telle qu'elle a été écrite sous l'impulsion de la colonisation, y repérer les fondements d'une société sans fracture ethnique est légitime mais il ne saurait être question de s'en tenir là. Certes la colonisation a introduit une vision erronée de la société rwandaise, une vision raciale qu'elle a inscrite pour longtemps dans l'histoire, mais ce sont les rwandais qui vont en assurer la prolongation en instrumentalisant les erreurs de perception coloniales en données quasi fondamentales du Rwanda. Il s'agit de ne pas l'oublier et d'en assumer sa part. De mensonges en propagande, de refus de réparer en refus de voir et d'assumer, de l'instrumentalisation de l'histoire en campagnes de haine et de massacres, le Rwanda finit par réussir le génocide le plus rapide de l'histoire moderne : un million de victimes en trois mois dont 80% dans les 6 premières semaines. Comprendre les mécanismes de ce génocide, est le premier défi à relever pour l'éducateur mais aussi pour le politicien de l'éducation et pour le citoyen.

Un génocide d'une proximité inédite : Jean Hatzfeld dans *une saison de machettes* (2004) faisant référence aux massacres entre voisins, parle de génocide de proximité et c'est exact. Mais cette proximité est identifiable dans d'autres aspects de ce génocide, impossible à gommer mais difficile à accepter.

Certes en 1994, pour massacrer on commence par les plus proches, ses voisins avec qui on partageait tout jusque là, les enseignants massacrent leurs élèves ou l'inverse, mais parfois aussi le massacre entre dans les familles brisant les liens de filiation (maris tuant leurs femme tutsi et leurs enfants, oncles tuant neveux et nièces etc.), le massacre est intra-religieux (on tue ses condisciple, dans les églises mêmes, on tue les prêtres ou les prêtres tuent leur paroissiens … cette proximité est difficilement imaginable mais ne s'arrête pas là.

La proximité réside aussi dans la modalité de mise à mort : la machette, la massue, le gourdin, la petite houe usée, la pierre… principaux outils de mise à mort directement ou indirectement lorsqu'il s'agit d'achever les agonisant, sont des outils que l'on manipule à très faible distance, les yeux dans les yeux, et sûrement à plusieurs coups. Donc dans la proximité avec la victime mais aussi dans la proximité entre les bourreaux, puisqu'on *travaille* en groupe. La proximité est présente aussi dans la manière de traiter les corps, entassés sur le bord de la route, dans les églises, sur les lieux du massacre… les préparateurs ne semblent pas éprouver d'autre gènes que celle à la mauvaise odeur des corps en décomposition, on improvise une fosse. Ils restent dans la proximité avec les cadavres de leurs victimes. Cette même proximité est vécue par les familles des victimes qui devront procéder elles-mêmes aux exhumations puis aux re-inhumations, presqu'à mains nues.

La proximité la plus inattendue et la plus problématique étant cette vie côte-à-côte sur les collines entre victimes et bourreaux, dès le lendemain du génocide. Assumée par les victimes, peut-être par fatalisme, les autres composantes de la population semblent moins disposées à regarder la situation avec autant de réalisme.

> Une femme filmée par Anne Aghion[17] fini par lui dire « Les gens ont été tués, tués par les leurs. Celui qui aurait pu te sauver, c'est lui qui t'a tué. Ils entassaient les cadavres au bord des routes, plus ils en tuaient, plus ils étaient récompensés. » Plus loin, elle finit par constater et entériner : « Ne vit-on déjà assez ensemble ? Ceux qui nous massacraient hier cultivent nos champs, tu élèves l'enfant de celui qui a tué les tiens, quelle *gacaca* de plus vrai, veut-on trouver ?

Sans se perdre à confondre victimes et bourreaux ou risquer de tomber dans l'abjecte théorie du double-génocide, il convient de constater que le degré de proximité exceptionnellement élevé que chaque rwandais, d'où qu'il vienne entretient avec le génocide. L'admettre c'est franchir un pas important dans l'appréhension de l'histoire du génocide.

---

17 Anne Aghion. Rwanda. *Gacaca, Revivre ensemble ?* Documentaire 53minutes, 2003. Suivi de *Au Rwanda on dit … la famille qui ne parle pas meurt* (2004) et de *Mon voisin, Mon tueur* (2009) et *Les cahiers de la Mémoire* (2009).

Un projet de longue haleine, un projet national : N'en déplaise aux tenants des théories simplistes de la colère populaire ou de la folie collective, un génocide est toujours un projet qui se prépare longtemps en avance, les nazis et le hutu power y ont consacré beaucoup de temps et d'énergies. Le génocide est un projet politique de sa conception à sa réalisation. Projet de longue haleine, il exige la pleine participation du pouvoir politique, militaire, administratif, économique et des masses populaires[18]. Il s'agit d'un projet criminel qui se conçoit et se réalise contre des victimes dont le seul ou principal crime est d'être né comme tel : Arménien, Juif ou Tutsi.

Le crime se fonde d'abord sur une idéologie, d'extermination, qui se choisit une cible, la systématise, l'enferme dans sa fonction de future victime. La cible est désignée par sa naissance, réelle ou supposée, qui lui vaut tous les maux dont on l'affuble et qui la conduira à sa perte part l'extermination. Les victimes sont donc devenues vermine, rat, serpent, poux ou cafard… microbe, bacille jadis virus à une époque plus récente… à éradiquer. L'ennemi désigné par idéologie génocidaire représente le *mal* absolu, il le porte dans son sang dans sa nature et constitue ainsi une menace imminente et irascible pour le peuple au sein duquel il vit. Contrairement aux camps de rééducation, aux conversions massives et aux déplacements des populations, dans le génocide, c'est la disparition physique, totale qui est impérativement prescrite. Contrairement aux *purifications de territoire* où il importe d'en chasser les éléments indésirables, dans le projet génocidaire, il est porté beaucoup de soin à empêcher toute tentative de fuite. On ferme les frontières et on se met à la tâche, en prenant soin de ne pas laisser se répandre le *mal*. La fuite, l'exil restent impossibles.

Le génocide se déroule dans un contexte de guerre mais ses victimes ne peuvent être prises pour des victimes de guerre, elles sont tuées en raison de leur naissance. Dans un génocide, il importe encore plus de gagner la guerre de l'éradication du mal que de gagner la guerre des armes. Ainsi par exemple, pendant la Shoah, alors que les nouvelles du front à l'Est étaient bien mauvaises pour les troupes hitlériennes, aucun train de la déportation n'a manqué au rendez-vous, tout le système d'extermination des Juifs a toujours « bien fonctionné ». Au Rwanda, on était stupéfait de constater que la plus grande mobilisation était consacrée à exterminer les *Inyenzi* (les Tutsi) qu'à combattre militairement les troupes du FPR. La logistique du génocide n'a en rien souffert des difficultés militaires. La logique d'extermination a fonctionné jusqu'au bout, même dans la fuite et dans les camps[19].

---

18 Au Rwanda, l'implication populaire dans l'extermination a atteint des proportions inédites. Voir Jean Paul Kimonyo. Rwanda, un génocide populaire. Paris, Karthala (2008)

19 Dans les opérations d'infiltration et de déstabilisation a partir des camps des *réfugies* dans l'ex Zaïre, la priorité était portee a exterminer les rescapes du génocide. Voir, le témoignage du général Rwarakabije dans ce numéro.

Le crime de génocide résiste aux thèses simplistes de la *folie collective* et de la *soumission passive* ou *de sursaut d'autodéfense*. En effet, on constate une surprenante conscience à la tâche qu'on exécute avec un excédent de prise d'initiative[20] dans l'horreur et la souffrance infligée aux victimes. Ceux qui se livrent à cet indicible carnage le font dans une ambiance qui étonne par son apparent enthousiasme et hilarité, comme un sentiment de devoir accompli et sans la moindre apparence de culpabilité. On y va en groupe bien organisé, avec des noms de code anoblissant l'infâme tache : en parlera de *mission* ou de *travail* accompli[21] etc.

Au lendemain du génocide, lorsque les armes se sont tues, les défis restent tous aussi gigantesques, parmi eux le travail de *dénazification* ou de ce qu'on pourrait nommer *déhutupowerisation* des hommes, des idées et des pratiques, qu'il faudra accomplir au Rwanda. Imaginer ce parcours exige de s'en référer à la justice, à l'éducation des masses mais surtout à l'éducation de jeunes générations, rapidement et dans le long terme à la fois. Cela implique de *penser* l'histoire pour prévenir les crimes à venir. Une démarche qui doit, dès lors cesser de se concentrer sur l'acte passé pour se tourner vers l'avenir, non pour les opposer mais pour les lier au contraire. Après une longue période d'érrance, de Nuremberg à Arusha, en passant par La Haye, nous vivons une période où la compréhension des crimes passés devient une condition pour prévenir leur renouvellement aujourd'hui, ici ou sous d'autres cieux. Cette nouvelle approche exige une nouvelle intelligence de ces crimes si particuliers : dénoncer ne suffit plus, il faut désormais en comprendre les causes historiques, pour mieux les enrayer. L'intelligence de l'histoire désormais requise pose cependant de nombreux problèmes. Hier pour l'histoire de l'extermination des Juifs d'Europe, (R. Hilberg, L. Poliakov, H. Arendt etc.), aujourd'hui pour l'extermination des Tutsi du Rwanda, les Rwandais ou les proches sont encore en première ligne, avec des risques que l'on peut imaginer. Les événements dont nous ressentons le plus douloureusement les conséquences sont les plus difficiles à analyser, comme si toute tentative de compréhension était immédiatement suspecte d'entretenir une louche complicité avec le crime.

Au-delà de comparer les génocides, dégager des pistes pédagogiques : Cela a déjà été dit, le Rwanda post génocide a vite pris conscience du rôle que l'enseignement biaisé de l'histoire avait pu jouer dans l'apprentissage des discriminations et de la haine ethnique. Abandonnant les manuels scolaires de l'époque, il a été tenté d'en bâtir de nouveaux mais sans beaucoup de succès tant que les connaissances sur le génocide lui-même et son architecture n'avait pas été dégagées. 15 ans après, certaines interrogations ont été clairement formulées, des besoins clairement identifiés. Il ne serait pas abusif de conseiller d'établir plus

20 Voir Jean Pierre Chrétien et al. Rwanda, les medias du génocide (1995)
21 Pour en savoir plus, voir Jean Hatzfeld, *Une saison de machette* (2003)

que des passerelles entre les acquis pédagogiques sur l'histoire de la Shoah et ce qui se tente au Rwanda. L'idéologie nazie a nourri l'idéologie *hutu power*. Le négationnisme de la Shoah et l'antisionisme nourrissent actuellement l'entreprise négationniste du génocide des Tutsi.

La démarche comparatiste est une démarche tout à fait normale de la recherche historique, Yves Ternon nous le rappelle pertinemment et nous gardons présente à l'esprit la mise en garde de Hannah Arendt (1951) « Comprendre ne consiste pas à déduire à partir des précédents, ce qui est sans précédent ; ce n'est pas expliquer des phénomènes par des analogies et des généralités telles que le choc s'en trouve supprimé. » Etablir une comparaison entre le génocide des Juifs et celui des Tutsi n'est pas une fin en soi. Il importe plutôt d'inviter à une recherche en profondeur à la lumière de ce qui a été réalisé jusqu'ici sur la connaissance de la Shoah. Non pour distribuer des rôles, distribuer les cases entre les architectes de la Shoah et ceux qui ont organisé l'extermination des Tutsi, ce qui serait absurde. Mais de voire dans quelles mesures s'appuyer sur le terrain épistémologique dégagé par les historiens de la Shoah, entre autres, afin de « s'intéresser au comment de l'événement [génocide des Tutsi], qui mène à connaître de plus près ceux qui le perpétrèrent, les victimes, et les spectateurs. » Ecrivait Raoul Hilberg, *La Destruction des Juif d'Europe,* avant propos à l'édition de 2006. Et surtout aller au-delà pour *penser* la pédagogie au Rwanda, face aux génocides.

Parce que le Rwanda ne peut plus faire l'économie d'une pédagogie digne du nom face à son histoire propre, au risque d'hypothéquer son avenir, voir son existence à court et moyen terme. Le Rwanda, l'Afrique, le monde doivent se faire à l'idée de pédagogie, de justice, d'histoire … de sciences au service de la prévention. Mais la prévention exige de vaincre les préjugés en rendant non seulement souhaitable mais nécessaire de lier la compréhension à la perspective sinon de la répression, au moins d'une action contre le génocide.

Pour conclure…

Sans aucune volonté accusatrice, il faut accepter de regarder les choses en face : le génocide des Tutsi au Rwanda, aussi incroyable qu'il paraît n'était pas impensable, certains diraient même qu'il était parfaitement évitable[22]. Le Rwanda a été abandonné pendant le génocide, il ne faudrait pas l'abandonner dans sa reconstruction des « champs du savoir ». Les acquis historiques autour de la Shoah et des violences extrêmes doivent servir pour le Rwanda qui écrit son histoire, le Rwanda qui éduque sa jeunesse, le Rwanda qui tente un nouveau « revivre ensemble ».

22 Joël Kotek 2004, Exposition du Mémorial de la Shoah « Avril 1994 : Le génocide des Tutsi au Rwanda », formule reprise dans son article « Les leçons du Rwanda », Revue d'Histoire de la Shoah n°190. Rwanda, 15 ans après. Penser et Ecrire l'histoire du génocide des Tutsi.

- Du point de vue des ressources humaines, il y a encore un déficit tant quantitatif (pas assez d'enseignants) que qualitatif (les enseignants ne sont pas assez formés à ces questions dont ils sont parties prenantes).

- Du point de vue de la logistique, il y a encore très peu de documentation, mal gérée, elle reste cantonnée dans des bureaux ou des bibliothèques peu fonctionnelles.

- Du point de vue des échanges, il faudrait imaginer un programme international d'échange et de formation incluant les Rwandais pour penser une pédagogie des génocides qui servirait à une meilleure prévention. Le Mémorial de la Shoah, l'UNESCO, les autres organisations et institutions internationales sont à même de **concrétiser** un tel souhait.

Avant de vous remercier, je tiens à vous annoncer une sortie prochaine, sur un projet du CNDP d'un ouvrage sur «Enseigner l'histoire des génocides et crimes contre l'humanité », de Joël Hubrecht et Assumpta Mugiraneza, la préface d'Antoine Garapon.

Merci.

Presentation 9 :

Yves Ternon, Mémorial de la Shoah, Paris

Je vais vous parler essentiellement du concept du génocide et la manière de le faire percevoir.

Lorsque Raphaël Lemkine a inventé ce mot en 1944, il avait une idée bien précise qui résumait 20 ans de travaux sur deux évènements, deux éléments : le crime de barbarie et le crime de vandalisme. Il entendait par génocide la destruction intentionnelle de ce qui constitue un groupe humain, de l'identité d'un groupe humain à la fois dans sa culture et dans son existence. C'est ainsi que l'ont perçu initialement ceux qui ont pour la première fois signalé le crime de génocide au tribunal militaire international de Nuremberg où il y a eu que quelques occurrences, mais suffisantes pour qu'en 1946, à la première session de l'Assemblée Générale des Nations Unies soit demandé de préparer un rapport sur le crime de génocide. Deux ans après, le 9 décembre 1948 à Paris, était voté la convention pour la prévention et la répression du crime de génocide.

Malheureusement entre la pensée initiale de Lemkine et la rédaction de ce texte étaient intervenues plusieurs commissions qui en ont peut être altéré le sens. Donc dans l'Article 2 et dans l'Article 3 qui définissent le crime de génocide et les personnes qui peuvent être inculpées pour crime de génocide, on assiste à une extension du concept et en même temps, dans la désignation des groupes, à une réduction du concept. Les quatre groupes identifiés : raciales, nationales, religieux et ethniques ne suffisent pas à reproduire cette infraction. Et pendant cinquante ans, il y eut aucune inculpation pour génocide avant la création des tribunaux pénaux internationaux pour l'ex-Yugoslavie et pour le Rwanda et surtout il n'y eut aucune précision sur la nature de ce crime par rapport à d'autres incriminations avant les statuts de ces tribunaux et surtout avant le statut de la Cour de Rome, la cour pénale internationale, en juillet 1998. C'est alors que le crime de génocide prend sa place dans la hiérarchie criminelle, avant le crime contre l'humanité, qui avait été l'incrimination essentielle de Nuremberg, et avant les crimes de guerre qui étaient connus depuis la conférence de la Haye. Et entretemps il y avait eu une sorte d'inflation, de banalisation, de cette incrimination, de tel sorte que ce crime, qui représente l'absolu dans la destruction d'un groupe humain, se trouvait facilement employé par de nombreuses victimes, qui, pour donner en quelque sorte une importance singulière à leur victimisation, se réclamaient de cette infraction, de cette incrimination. Et dans les tribunaux les juges sont en fait corsetés par les définitions qui ont été reprises dans les différents statuts qui sont celles des articles

2 et 3 de la convention. C'est pourquoi les historiens ont un rôle dans la conception de cette notion, de cette incrimination, qui leur permet d'avoir une approche un peu plus large et de rendre véritablement le sens de ce concept.

Si l'on exige, pour parler de génocide, cinq critères, qui sont premièrement, la destruction physique, le meurtre ; deuxièmement, la destruction physique d'un groupe humain, quelle qu'en soit la nature, car la nature du groupe est d'abord liée à la perception que le criminel a de ce groupe et au lieu de limiter à 4 groupes on peut parler de groupes définis de façon arbitraire; troisièmement, l'article 2 disait en tout ou en partie, Lemkine et plusieurs références aux Etats-Unis parlent d'une part substantielle de groupe. C'est évidemment la destruction d'une part substantielle de ce groupe qui entraine l'impossibilité pour ce groupe de se reconstituer comme il était avant qui identifie le crime de génocide; quatrième élément et de loin le plus important, les membres de ce groupe sont tués comme tels, ils sont tués pour leur appartenance à ce groupe, ce qui identifie, dans le contexte du crime de génocide, la possibilité, la réalité, de tuer tout le monde, des petits enfants aux vieillards et même tuer dans le ventre de la mère ; cinquième élément et de loin le plus difficile à démontrer : l'intentionnalité. Cette destruction est programmée et préparée ; il y a un plan concerté qui est en général celui d'un état. C'est à partir de cette notion que, prenant conscience de la nécessité de ne pas limiter l'étude du génocide à la Shoah, tout en respectant l'unicité de la Shoah, et de la volonté de restituer la spécificité du crime de génocide, qu'un certain nombre d'historiens et en tout cas ce que nous faisons au Mémorial, considèrent que l'on peut commencer le travail en partant de génocides avérés, c'est-à-dire de génocides où les cinq éléments que je viens de définir sont indiscutablement prouvés par un amas de documentation et où il n'est plus possible de discuter la nature génocidaire de l'évènement. Les génocides avérés sont dans le vingtième siècle et c'est la que se situent la compréhension du crime de génocide ; dans l'ordre chronologique : le génocide des Arméniens par l'Empire Ottoman au cours de la première guerre mondiale, la destruction des Juifs d'Europe, la Shoah, au cours de la 2e guerre mondiale et le génocide des Tutsi au Rwanda d'avril à juillet 1994.

A partir de l'étude de ces trois éléments, étude qui exige de la part de celui qui s'y consacre une connaissance suffisante de ces trois crimes et non pas d'associer trois personnes qui parlent chacune d'un génocide. A partir de là on peut, en utilisant les différents champs des sciences humaines, en particulier la sociologie, la philosophie, la politique, l'anthropologie et la médecine, on peut arriver à cerner un certain nombre de caractères communs aux crimes de génocide. Je précise que les trois génocides dont j'ai parlé ne sont pas limitatifs, on peut effectivement dans le cours du vingtième siècle, et je ne parle pas du passé, identifier d'autres évènements qui peuvent être qualifiés de génocide. Je pense au massacre des Hereros en Afrique du Sud Ouest allemande en 1904 ; je pense à la famine en Ukraine en 1932-1933 et bien entendu aux crimes des Khmer Rouges. Ce qu'il ne

faut surtout pas dans cette approche est d'établir une concurrence des victimes. Cette situation dans laquelle nous ne voulons en aucun cas nous trouver, de voir après une approche comme cela quelqu'un nous dire « mais vous n'avez pas parlé de ceci ou de cela ».

Donc considérons ces trois cas : on peut identifier un certain nombre de caractères communs tout en explicitant les différences. Le but étant de singulariser en quelque sorte le génocide dans ces trois temps : avant, pendant et après. Avant un génocide on se trouve dans une longue durée. Le génocide va être préparé, sans qu'il y ait des volontés exprimées, pendant des décennies, voir des siècles. Et ce sont d'abord des idéologies meurtrières qui vont faire le terreau de cette situation. En peu de temps j'en identifie trois : le racisme, dans le cas du Nazisme, le racisme biologique ; le nationalisme dans le cas des Jeunes Turcs, le nationalisme du turcisme et du pan-turcisme ou l'ethnisme dans le cas singulier du Rwanda où l'ethnisme a été fabriqué en quelque sorte et la population rwandaise a hérité d'une situation dramatique, c'est-à-dire d'un ethnisme qui n'existait pas, d'un ethnisme fabriqué.

A partir de ces trois idéologies qui vont faire leur chemin à l'intérieur des populations, qui vont donc préparer le lit des crimes futurs, des situations nouvelles vont permettre de monter d'un seuil dans la menace. La première situation c'est l'apparition d'un état totalitaire, ou en tout cas un état à parti unique. On peut considérer que les Jeunes Turcs sont un état proto-totalitaire, que le Nazisme est l'exemple même d'un état totalitaire et que dès la première république au Rwanda, on se trouve en présence d'un totalitarisme. Cet état totalitaire va stigmatiser, marquer le groupe. Il va le marquer, soit par des massacres qui commencent assez tôt ou qui sont échelonnées pendant sa durée, soit par des procédés de discrimination, et souvent les deux. L'exemple le plus typique est bien entendu l'exemple de l'Allemagne de 1933 – 1939 où l'on assiste à une montée des périls et en même temps à la manière dont une population va voir se séparer les membres d'un groupe dénoncés comme étrangers et comme une menace. C'est donc dans cette première période que l'on voit se créer le groupe comme une menace ; menace totalement fictive comme c'est le cas pour les Juifs d'Allemagne ; menace très relative comme cela peut être le cas pour les Arméniens et menace qui ne vient certainement pas de l'intérieur comme c'est le cas pour les Tutsis au Rwanda dans les deux premières républiques. Mais cette menace n'est pas encore une menace vitale, et elle va le devenir à la faveur d'une guerre, et donc on assiste au passage du dernier seuil avec l'apparition de la guerre, guerre mondiale ou guerre intérieure, je ne parle pas d'une guerre civile pour le Rwanda c'est plutôt une guerre entre deux forces militaires. Et cette menace transforme complètement la perception du groupe, il devient l'ennemi intérieur associé à l'ennemi extérieur. Il devient une menace vitale et on arrive à persuader la totalité de la population que l'on se trouve dans une situation de légitime défense, c'est-à-dire que si l'on ne tue pas les membres du groupe ce sont eux qui vont

vous tuer. C'est donc cette dialectique qui amène à la prise de décision du recours à l'extermination, au génocide.

La deuxième étape qui est celle du génocide se situe toujours dans un temps précis, temps qui est plus ou moins long mais toujours assez bref, les 100 jours du Rwanda sont exemplaires mais un an et demi à peu près pour les Arméniens et quatre ans pour la Shoah. Et ce temps, celui du génocide, et dans ce temps l'état criminel, le responsable de l'assassinat, va planifier son meurtre. Et pour le planifier il recourt toujours à des groupes intermédiaires. L'armée bien entendu mais plus singulièrement à des organisations, organisations spéciales pour les Arméniens, organisations SS ou les autres milices pour le Rwanda. Par contre en ce qui concerne les conditions même de l'exécution du crime on se trouve dans une autre situation, car toutes les valeurs morales ayant explosées, il ne se pose qu'une question de faisabilité. On exécute le crime en tel ou tel lieu, sur place, au cours d'une déportation ou dans des centres d'extermination. On exécute le crime par telle ou telle technique, mais simplement pour que le crime, le meurtre de groupe, le meurtre de masse, soit exécuté dans les meilleures conditions. Par contre et c'est sans doute là l'élément qui singularise les génocides, la radicalité du meurtre est tout à fait différente selon les cas. Dans le cas de la Shoah, et aussi dans le cas du génocide des Tutsi au Rwanda, c'est la totalité des membres du groupe qui doivent disparaitre. Avec pour les Tutsi cette spécificité des mariages entre membres du groupe et de la nécessité de détruire en quelque sorte dans la descendance l'identité Tutsi. Donc dans la Shoah ce sont les enfants d'abord, ce sont les enfants surtout qui sont tués. Dans le génocide des Arméniens, il n'en est pas de même car ce que l'on veut détruire c'est l'identité culturelle du groupe et sa présence sur le territoire. Donc on peut maintenir une identité biologique dans la mesure où elle est transformée par les rapts, par les conversions, où l'on se trouve dans un contexte où la personne a perdu son identité.

Il y a donc d'autres éléments que l'on peut distinguer dans le cas du génocide, mais pour terminer car je ne dispose que d'un temps assez bref, je voudrais parler de l'après génocide – troisième temps. Et là aussi les situations sont différentes mais extrêmement importantes. L'idéal ce serait de pouvoir juger les criminels puisqu'il se trouve que les assassins, l'état criminel a toujours dans ces trois cas perdu la guerre. Dans le cas des Arméniens ce n'est pas tout à fait vrai dans la mesure où va se reconstituer une république de Turquie sur les ruines du parti Union et Progrès mais avec un pouvoir militaire qui va lui permettre de reprendre en quelque sorte à son compte le bénéfice du crime. C'est un génocide qui a réussi ; le génocide des Arméniens de l'Empire Ottoman. Dans le cas de la Shoah de nombreux procès ont lieu alors qu'il y en a eu juste à Constantinople dans le premier cas, mais ces procès ne jugent pas toujours le crime de génocide, ils jugent le plus souvent des criminels de guerre ou des criminels contre l'humanité, donc là aussi une ambiguïté. Je ne m'étendrai pas sur les problèmes considérables que posent les jugements au

Rwanda, mais je veux signaler pour terminer deux situations différentes. D'abord le vivre-ensemble. Les Arméniens et les Juifs après les 2 guerres mondiales n'ont eu que de peu d'occasions de vivre avec les criminels et quand cette situation s'est produite elle a abouti à des catastrophes et chacun a pu émigrer de son coté. Il n'en est pas de même au Rwanda – je ne vais pas empiéter sur l'exposé de notre ami Assumpta mais la situation qui impose à une minorité Rwandaise de vivre avec une majorité d'assassins et de reconstituer un état Rwandais avec la mémoire de cette fracture ethnique, sans se baser sur justement cette identité ethnique, c'est une situation extrêmement difficile.

Enfin il est une constante, qui n'est pas nécessaire certes à l'incrimination du génocide, mais qui dans ces trois cas et dans les autres cas d'ailleurs est toujours observée, c'est la négation du génocide. Le négationnisme, c'est-à-dire la mise en structure de la négation, s'observe obligatoirement. Dans la mesure où dès avant le génocide on avait accusé la victime, théorie du complot, et autres hypothèses. Et après qu'on nie totalement le crime, comme c'est le cas pour les négateurs de la Shoah, qu'on nie intention criminelle, comme c'est le cas pour le négationnisme d'état orchestré par la Turquie, ou que l'on essaie comme on observe souvent en France en particulier de parler d'un double génocide, on se trouve devant la même logique, devant la même rationalité dans l'irrationalité qui permet d'étudier et d'analyser en profondeur le négationnisme comme un fait commun à tous les génocides.

Presentation 10:

Teaching a Holocaust Case Study in a Post-conflict Environment: Education as part of Violence, Reconstruction and Repair Andrew Tarsy, Facing History and Ourselves, U.S.A.

(Remarks prepared in collaboration with Karen Murphy, Facing History and Ourselves Director of International Programs)

"The seminar was beneficial for me, in that I now have a large toolbox filled with methods to teach history which will help me create citizens capable of reflecting before executing orders or following a doctrine." Rwandan teacher, 2007

I am going to present a brief synopsis of one example of the Facing History and Ourselves approach to pedagogy and in-depth study of the events leading to the Holocaust. As you will see, this particular approach puts the focus on the decisions made by individuals, communities and nations who contributed to that genocide or, in very exceptional cases, resisted it or protected victims. The program I am going to describe provides exceptional opportunities for teachers and students in countries emerging from mass violence to make *connections*[23] to their own lives and histories as well as to the history of the Holocaust itself.

Educators in over 90 countries have participated in Facing History courses, but it has been in the last 7 years in our work in collaboration with non-governmental organizations, ministries of education and with individual educators and scholars in Bosnia, Colombia, Northern Ireland, Rwanda and South Africa that we have consciously focused on countries emerging from mass violence and the role that education plays within their transition to stability, security, and, sometimes, democracy. Importantly, in all of these cases, we are aware of many critical issues: that it is not just what you teach, but how you teach, and it is crucial that facilitators who are working in these contexts have a deep understanding of both the history

23 Connections are not comparisons. Rather, this is an opportunity for identifying a resonance or a pattern as well as distinctions.

of the Holocaust and the history and current context of the country in which they are working. As much as connections to the history of the Holocaust provide opportunities for moral reflection and critical exploration, they can also be used to alienate, humiliate, to assert victimhood and to silence “the other.”

Facing History and Ourselves has been working in secondary schools and classrooms in North America and Europe for over three decades, providing a model of educational intervention and professional development that helps teachers and their students make the essential connections between history and the moral choices they confront in their own lives. Through in-depth study of cases of mass atrocity and genocide, Facing History engages teachers and students in a critical exploration of the steps that led to full scale violence and destruction, as well as strategies for prevention and positive participation to sustain democracy.

The focal case study is an in-depth study of the failure of democracy in Germany and the events leading to the Holocaust. The core resource text, *Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior* embodies a sequence of study that begins with identity—first individual identity and then group and national identities with their definitions of membership.[24] From there the materials examine the failure of democracy in Germany and the steps leading to the Holocaust—the most documented case of twentieth-century indifference, de-humanization, hatred, racism, antisemitism, and mass murder. It goes on to explore difficult questions of judgment, memory, and legacy, and the necessity for responsible civic participation to prevent injustice and protect democracy in the present and future. The language and vocabulary that are taught throughout are tools for entry into the history – words like perpetrator, victim, defender, bystander, opportunist, rescuer, and upstander. Students learn that terms like identity, membership, legacy, denial, responsibility, and judgment can help them understand complicated history, as well as connect the lessons of that history to the questions they face in their own world. Moreover, by exploring a question in an historical case such as – why some people willingly conform to the norms of a group even when those norms encourage wrongdoing, while others speak out and resist- Facing History offers students a framework and a vocabulary for making connections and to ask how they can make difference in the present and future.

The core of Facing History and Ourselves is an exploration of in-depth case studies of collective violence in recent history, but crucially they are real episodes, of other times or places, in which universal themes of human behavior, choice and decision making are embedded. The use of real cases, as opposed to simulations, is critical to eliciting significant discussion, analysis and reflection by teachers and ultimately students, about others’ experience. The methodology used in analyzing the materials discourages facile comparisons. Rather, the resources allow educators to engage in critical discussions and

24 Margot Strom, *Facing History and Ourselves Holocaust and Human Behavior* (Facing History and Ourselves National Foundation, 1994)

to identify universal themes, resonant historical patterns and aspects of human behavior. Thus, for example, examining the collapse of democracy in Weimar Germany and the rise of the Nazis provides a focus on the role of propaganda, conformity and obedience in turning neighbor against neighbor, and highlights examples of courage, compassion and resistance. Talking about such themes in the present provides openings to consider the same themes in other, more recent contexts.

A crucial shift that Facing History and Ourselves offers educators in countries emerging from conflict and mass violence is a focus on bystander behavior and the possibilities for positive participation or upstander behavior. The victim-perpetrator dynamic is part of a vicious cycle in so many of these environments. There is often an overwhelming feeling on the part of individuals from all sides of a conflict that their victimization has not been recognized and that the other parties have not adequately acknowledged or accepted responsibility. This is reinforced by what one of the authors of the Facing History and Ourselves Resource book has described as a pervasive sense of passivity and fatalism among people in which they feel that cannot affect events, and that things will normally work out for the worst. By looking at bystander behavior, it is possible to explore an aspect of human behavior that we all fall into and can claim. It allows us to explore more deeply the reasons why individuals do not intervene when they witness something that is wrong. It is not unique to perpetrators or victims. The category provides the opportunity for discussion and analysis without re-inscribing familiar categories or binaries. It also highlights the importance of choice and consequence, and reminds us that passivity is another choice, albeit one with consequences.

The reading, “No Time to Think” from Facing History and Ourselves’ *Holocaust and Human Behavior* is an example of a resource that facilitates the exploration of bystander behavior. The reading is based on research by the sociologist Milton Mayer and it captures the reflections of a German professor who is reflecting on why he did not act when the Nazis were coming into power and then once they had gained power. His reflections include an awareness that the genocide did not happen overnight. Rather, the Nazis took over in small steps and that those people who would eventually become victims were targeted in a range of ways, from professional exclusion to social segregation to the increasing use of violence. The text allows participants to reflect on the idea of “small steps” in a way that resonates powerfully with daily life. The professor does not provide an “excuse” for his bystander behavior; he provides a window into his thinking and (in)actions. This window can, in many contexts, act as a mirror, for readers, allowing them to reflect on the *process* of bystander behavior. The resource also provides a vocabulary that gives readers a way to articulate their own interpretation of bystander behavior in Germany and in their own lives. For example, the professor refers to his “uncertainty.” He is not sure of what is happening or how to act. The idea of uncertainty is a compelling one for most people. In discussions of bystander behavior with scholars and educators

from around the world over the last thirty years, Facing History has learned that not knowing what to do, how to do it or whether it will have an effect, particularly a positive one, prevents many people from taking action (passivity). Another element involves waiting for a leader or someone else to “do it.” This idea of waiting for the moment when you should take action, a moment when what to do crystallizes and compels you is another that people around the world, from Rwanda and South Africa to New York City, London and Chicago have identified as common to their own experiences of bystander behavior. For teachers, the reading also offers an opportunity to look at the roles of individuals within history, rather than “states” or representatives of states. This allows for an interpretation that does not view events as inevitable, one where individuals have a role to play in shaping the past, the present and the future (and thus allows a response to fatalism).

The example of upstander behavior on the part of rescuers in the French community of Le Chambon has also had a powerful effect on the educators with whom we have worked. The people of this small village in Southern France resisted the Nazis and rescued Jews. Pierre Sauvage’s documentary, *Weapons of the Spirit*, captures the villagers’ description of events and their explanations for getting involved and acting as they did. Most say they did what was right, what was human, what was expected. When we use documentary films, primary source documents and eye-witness accounts to provoke discussion, we are not only engaging the student (or teacher) as a historian—asking them to evaluate the source and examine the perspectives it is shaped by—but we are also inviting responses that often trigger a willingness to share on a level that traditional learning (if there is such a thing) so often does not. And more importantly, that sharing is not simply valued but becomes essential to building the bridge from facing history to facing ourselves.

In Rwanda our work began as collaboration with the University of California-Berkeley, the National University of Rwanda, the Rwandan Ministry of Education and the Rwandan National Curriculum Development Centre. From 2003-2006 we consulted on the development of history resources based on Facing History’s *Holocaust and Human Behavior*. It is often the case that following mass violence there will be a moratorium on the teaching of history. Such is the case in Rwanda, where a moratorium has been in place since the genocide in 1994. One consequence that creates opportunities working with a Holocaust case study in such an environment is that the distance participants have from this history allows them to make powerful connections to what they have experienced themselves. In the case of Rwanda, this meant that connections could be made safely, that comments which would otherwise not be made out of fear, were allowed. For example, participants in these early seminars were keen to make connections between the destruction of Weimar’s democracy and what took place in their country in the 1980s and 90s. This connection was premised on a significant break with the ideology of the ruling party: that the genocide essentially flowed out of colonialism and was an inevitable explosion based

on the poisonous ingredients in place. Connections to Weimar allowed participants to begin to tease out the various factors and decisions that contributed to the 1994 genocide, including the economic crisis, historical racism, a culture of obedience and conformity, a judicial system which was anything but independent and an education system which reinforced propaganda and segregation.

Since that initial collaboration we have trained over 300 teachers and are working with the Kigali Institute of Education to develop a course. We provide follow up support to trained teachers and we are also working in-depth with two schools which are also participating in a student/teacher exchange between US and Rwandan schools studying the same material in the same model, but obviously in very different contexts. In surveys, interviews and through observations by facilitators and external scholars, we have found the Holocaust case study to provide the opportunity for significant connections to Rwanda's past and current issues in addition to being important for the history of the Holocaust itself.

The Rwandan context is a difficult one. To be sure, each of the countries in which we work is unique and fragile, but Rwanda is the only one where exercising free speech, including criticism of the current regime and or articulating alternate views of the country's history can lead to imprisonment, harassment, or denunciation by neighbors, colleagues and "friends." These issues make a distant case study more compelling—and useful—but also make effective facilitation that much more important. Rwanda's Tutsi are not the Holocaust's Jews. The Hutus are not Nazis. The Rwandan Patriotic Front, the regime in power, is neither. Connections to the history of the Holocaust can be powerful and insightful, but they can also contribute to facile comparisons, propaganda, shame, humiliation and victimization if not facilitated critically. Having said this, I would like to focus on a few examples of connections that generated "break-throughs" in discussion.

Viewing historical events with a vocabulary infused with choice and ethics shifted the terms of our discussions dramatically. Upon the first reading of an interview between journalist Gitta Sereny and the head of a Nazi death camp Franz Stangl, for example, in which Stangl talks about how he understood what he did, participants discussed how Stangl was forced to do what he did; how he had no choice; how the "system" made him do it, and how he was "out of his mind". The facilitator juxtaposed a reading on the village of Le Chambon with the reading on Stangl to see if this would provoke a discussion of choice. The reading profoundly disrupted the interpretation of Stangl's actions. The group became very animated. Suddenly, Stangl was no longer a victim of the system in their eyes. "He had a choice," several participants called out when the facilitator asked if they had any more reflections on that reading. "He could have done something else." Two participants began searching in the text for evidence to support their assertions—"he wants to succeed in his career," "it says here that he *enjoys* his work!"

That day and over the previous two days, the group had looked at and discussed different aspects of human behavior. Specifically, they were focused on examples of bystander behavior. The participants struggled to understand it. Finally, they came up with a Kinyarwanda word for it--*ntibindeba* means "this does not concern me."[25] However, the struggle to understand bystander behavior did not seem to translate into exploring choice in the way that the introduction of a rescue resource did. Somehow the rescue stories invited an entirely new view of history and historical events—as they did in Northern Ireland. They acted as a key, unlocking a view of history that puts choice and decision-making at the center.

When the facilitator asked the participants why they would teach a story like Le Chambon. They responded with the following reflections, which I am quoting from answers to an end-of-seminar conversation about the pedagogy:

- It is an investment. Perhaps by teaching this you will inspire students to behave this way when you need it.
- It encourages a spirit of love.
- It helps create stability.
- It is a building brick of humanity.
- It can create a collective behavior.
- Human beings need these stories in the same way that they have a need for security and safety.
- Teaching these stories could lead to life-saving.

In the midst of this feedback, one of the Rwandan facilitators ran up to the front of the room and asked the group, "does teaching rescue make you a better teacher?" A hand shot up, "yes!"

25 From Facing History and Ourselves' Director of International Programs, Karen Murphy: "Participants noted that the word itself took "responsibility" away from the individual and they struggled with finding a more appropriate word. We finally settled on this one—thought its limitations meant more to them as we learned together about rescue. We did an exercise together to illuminate bystander behavior. I asked them to think about a time when something was happening and they chose to do nothing. Why did they choose to do nothing? After they wrote in their journals, I collected the reasons "why" on chart paper in the front of the room. The reasons included: not wanting to become a target themselves, not believing they could do anything to make a positive difference, fear, worry about their safety and that of their family, believing that maybe the person being victimized deserved it, and believing that their intervention could make things worse. Importantly, I have done this exercise in several countries, including the US, England, Northern Ireland, and South Africa and in each teachers come up with the same list of reasons why they chose to stand by."

"Why?" I asked.

"Because of the responsibility of teaching such a topic."[26]

Our facilitator then turned to the group and asked if they believed that such stories about Rwandans were necessary. The facilitator asked them to write their reflections in their journals and to take a moment to write about someone they knew or heard about who had rescued. Following this journal reflection, one of the Rwandan facilitators introduced a story from African Rights' book on rescue, *Hommage Au Courage*[27]. As a group we looked at the story of Sula Karuhimbi. The facilitator asked the group to offer "qualities of Sula." They said that she was courageous, generous, that she had a spirit of perseverance, and that she was a risk taker. The latter took a good deal of deliberation as the word is not part of the Kinyarwanda vocabulary. We debated the meanings of various words and began to use this English phrase. Following our reading we discussed how Sula's story illuminated other aspects of the period of the 1990s. Again, a story of rescue proved to unlock our interpretations of other aspects of the history.

I was recently told the following story from one of the schools in which we are working in-depth, College St. Andre in Kigali. We had sent the school a collection of resources, including Holocaust and Human Behavior (the main case study and resource book) and copies of Night. As soon as the librarian could check Elie Wiesel's book in, students and teachers had checked it out. Over the next few days teachers and students, volunteered their reactions to the book to our staff there. To a person, they said that they read the book in one sitting, that it was impossible to put it down. They talked about how sad they felt, the connection they felt to the people in the book, the understanding they had for the Jews in the camps and the decisions they made, sometimes choosing their own survival over a parent's, for example. They also talked about how people at the beginning of the story did not respond to the frightening news that they were getting. Individuals in the community turned their backs because it was too unimaginable and because they had shunned the messenger. One of the teachers, a deeply Christian man, also said he understood the crisis in faith that the book explores: "where was God?" he asked and shrugged his shoulders. The school's headmaster is reported to have said that he can tell which students and teachers are participating in Facing History because: "They are able to talk about what happened to them. They are taking the initiative to talk about it. They understand that the experiences they went through happened to other people. This makes them free. It connects them to all of humanity."

26 The word used for rescuer is "gutabara"

27 *Hommage Au Courage.* Kigali and London: 2002.

Conclusions

A few conclusions to offer at this point:

First, teaching the Holocaust in the participatory way that we do, allowing students access to primary sources, individual voices, the opportunity to write about and talk about their own responses to what they are learning, is a proven, effective way to have students learn this particular history. There are surely other models that work well. This one works well because it empowers the student to think about choices in history, and to imagine these horrible events as not being inevitable. And perhaps as much as anything, this method is engaging which opens the student up to the hard work of learning about complex ideas and events.

Second, working with the case study of the Holocaust, particularly in countries emerging from mass violence, provides extraordinary opportunities for teachers to make connections to their own violent past, to develop a vocabulary that allows them to do the work of teaching about their own difficult history. Significantly this kind of study of history also allows teachers to not stay in the past, but instead to make connections to the present and talk about the future.

Third, education occurs in a political context. In a place like Rwanda, the emergence of a government after the genocide that wants to promulgate its own narrative about history can create substantial obstacles to this kind of teaching. It is important – critical – to be sensitive to the realities that the teachers and students live with, and the grim potential consequences they can face for too freely expressing their opinions or alternative views of history.

Fourth, given that education does occur in a political context, it is critical that education experts be at the table when matters of transitional justice are addressing justice, reconciliation and rebuilding. When education is left out in the cold, the results can be an approach to education that appears to be part of the new way forward in the short run but which can totally undermine the transition in the long run.

Fifth, we need to understand and convey that education is a long-term, multi-generational process. Developing an affinity for the kinds of skills and processes that one gets access to in a participatory seminar is a dramatic shift for many participants. There will be set-backs in terms of its overall adoption as a way of life and a way of teaching. We must be committed to it as a philosophy about the dignity and long term safety of the children, not just a strategy for making the schools more dynamic or progressive. In this regard, it is critical to allow room for the voices and values and traditions of the people whose education we are discussing to guide the conversation along with the experts from outside.

Presentation 11:

Panel discussion :
Teaching about Holocaust and Genocides in the 21st century :
Pedagogy and Educational Approaches

Claude Singer
Responsable du Service pédagogique au Mémorial de la Shoah

A qui enseigner ?

On commence tardivement en France à étudier la Shoah dans l'enseignement, dans les années 1980, dans le cadre du programme d'histoire (obligatoire à tous les niveaux et pour tous les élèves) où il est question de la Seconde Guerre mondiale. Cet enseignement touche tout d'abord les élèves les plus âgés de 17-18 ans en Première/Terminale. Puis il concerne ensuite les élèves de 14-15 ans en fin de premier cycle, dans les classes de 3eme. Enfin, depuis 2002-2003 il est également dispensé dans l'enseignement primaire aux élèves de 10-11 ans, dans les classes de CM2. Il y a donc eu un enseignement tardif et seulement progressif de l'enseignement de la Shoah en France car on ne pouvait pas sensibiliser tous les publics immédiatement. Il en va certainement de même aujourd'hui pour les autres génocides où l'enseignement concerne d'abord un public limité, avant d'être dispensé massivement à tous les degrés de l'enseignement.

Qui doit enseigner ?

En ce début de XXIe siècle les enfants étudient désormais systématiquement en France l'histoire de la Shoah à 3 niveaux durant leur scolarité, dans le cadre du cours d'histoire. On y consacre le plus souvent une ou deux séances, mais parfois davantage, surtout lorsqu'il existe un projet interdisciplinaire. Dans ce cas l'enseignant d'histoire travaille avec des collègues d'autres disciplines (lettres, philosophie, langues, musique, dessin…) pour mener à bien un projet sur une plus

longue durée. Les professeurs d'histoire-géographie n'ont pas le monopole de l'enseignement de la Shoah mais ils en sont souvent le véritable fer de lance. En effet ils prennent en charge plus de la moitié des projets pédagogiques développés sur ce thème en France et sont plus nombreux encore à s'impliquer d'une manière ou d'une autre dans les projets relevant de cette question. Il faut sans doute faire le lien entre la place de l'histoire dans ce pays (tout à fait centrale dans une société où l'enseignement de l'histoire est systématique et obligatoire) et son rôle majeur en matière de transmission des connaissances. Dans d'autres sociétés (où la place de l'histoire n'est pas aussi fondamentale) il existe d'autres vecteurs privilégiés de la transmission, par exemple le récit (oral), la création artistique (cinéma, peinture, sculpture), les visites-pèlerinages, l'approche éthique ou religieuse… L'histoire n'a évidemment aucun monopole mais son influence reste fondamentale dans un pays comme la France.

Que peut-on comparer ?

La Shoah est également abordée dans le cadre des cours d'éducation civique où il est question des droits de l'homme. Dans ce cas cependant il s'agit généralement moins d'une étude approfondie qu'une évocation ou une simple illustration (parmi d'autres) de la violation des droits de l'Homme. C'est encore souvent un professeur d'Histoire-géographie qui enseigne l'éducation civique. Même s'il arrive à celui-ci de mettre en évidence certains points communs aux génocides du XXe siècle ou à d'autres évènements dramatiques de l'histoire de l'Humanité (guerres de religion, traite des noirs, colonisation…), il évite généralement les comparaisons et surtout la hiérarchisation des diverses formes de violence. L'enseignant s'efforce au contraire de privilégier les spécificités et les singularités de chaque évènement. Il s'agit en effet de ne jamais suggérer ou favoriser une concurrence mémorielle ou « historique » contre-productive.

Quels objectifs ?

Les objectifs de l'enseignement de la Shoah en France sont ambitieux. Il s'agit d'abord d'apporter des connaissances et des analyses historiques incontestables. Il s'agit aussi de mieux faire connaître certains éléments ou repères de la culture et de l'identité juive dans une société à majorité chrétienne et où la notion de laïcité est également un élément fondamental de l'identité nationale. Il s'agit également depuis quelques années d'établir un lien entre l'histoire de la Shoah et la difficile construction d'une Europe démocratique. On insiste en effet aujourd'hui sur l'émergence lente et complexe de la mémoire de la Shoah en Europe et on s'efforce aussi de sensibiliser

les élèves à la notion de respect des droits de l'homme et aux choix que chacun peut et doit faire constamment, y compris dans les situations historiques les plus extrêmes. L'enseignement historique intègre la lente et chaotique construction de la Mémoire mais aussi la responsabilité et les engagements de chacun dans des situations complexes.

Quels outils pédagogiques ?

Pour répondre à ces ambitieux objectifs les enseignants et les pédagogues disposent de toutes sortes d'outils et de techniques : analyse et création de documents écrits, iconographiques, filmiques, artistiques… Ils multiplient aussi les visites de sites (authentiques, historiques et mémoriels), les rencontres et échanges avec des historiens, des témoins et des survivants… Quels que les soient les outils utilisés la méthode privilégiée consiste à impliquer le plus possible les élèves dans des activités précises, de manière à ce qu'ils se sentent aussi, d'une manière ou d'une autre, personnellement concernés par ce sujet. Par exemple on parlera à des élèves de personnes du même âge qu'eux et ayant vécu dans la même région, la même ville, le même quartier, la même école… Ou encore ceux qui partagent la même activité sportive, artistique, récréative… Il ne s'agit pas de rechercher une identification quelconque mais simplement d'impliquer les personnes dans le sujet pour qu'ils se sentent concernés.

Quels types de discours ?

Je terminerai ces brèves observations en soulignant que l'enseignement de la Shoah n'a pas grand chose à voir avec une commémoration et n'est pas non plus une quelconque célébration. Il doit reposer sur une démarche pédagogique réfléchie où les élèves sont autonomes, actifs, et constamment stimulés par leurs propres interrogations. Certes les commémorations et les célébrations contribuent également à une meilleure prise en compte de la Shoah ou de tel ou tel génocide du XXe siècle. On peut donc les associer à une démarche pédagogique globale mais sans les confondre pour autant avec les activités visant à stimuler et aiguiser l'intérêt des élèves pour ces questions. Dans l'enseignement de l'histoire de la Shoah les élèves ont toujours une activité autonome qui les pousse à la réflexion. C'est le gage d'une démarche qui ne doit pas reposer uniquement sur l'émotion et la résignation. On a gagné lorsque le sujet a été abordé et que les élèves, loin d'être saturés, ont encore envie d'en savoir davantage.

Presentation 12:

Teaching about the Holocaust and Genocides in the 21st Century: Pedagogy and Educational Approaches: some initial reflections for education on the African Continent

Barry van Driel, Anne Frank House

Introduction

In the following short paper I would like to outline some of the major variables that educators will need to take into account when teaching about the Holocaust within an African context, especially in Sub-Saharan Africa. Rather than provide answers, this paper will identify possible opportunities and challenges when conducting such educational work. The paper is based on a power point presented at a UNESCO meeting in Paris in the summer of 2009. As such it should be seen as some first thoughts about the issue, and not a finished paper.

I have divided the paper into several parts. I will first examine the educational context that educators (both Africans and non-Africans) might be dealing with in Africa. I will then reflect briefly on the aims of Holocaust and Genocide Education on the African continent. This will lead to some further educational considerations. Finally, I will present what I feel might be some useful recommendations for the future.

Educational context

The educational realities in African classrooms vary, yet in most societies these realities will differ considerably from the realities found in the richer nations of the developed world. Research and essays from Africa point to the following:

- Classroom size: Due to limited resources, many classrooms house a large number of children. This means that many children do not get the personal attention they need.

- Teaching methods: For the most part, teaching still takes place using the frontal teaching method . It is felt that this is the only way to educate large numbers of children in state schools and provide them with a decent education. In some cases different groups attend school in the morning and afternoon to use the limited space available to teach. Many educational approaches dealing with the Holocaust and also human rights make use of small group work and other interactive methods. This is still relatively uncommon in Sub-Saharan Africa.

- Teachers in Africa tend to have high status in the classroom and student-centered education is rare at the moment. The teacher is seen as all-knowing in this model of education and respect for the teacher and other authorities is emphasized (in contrast to critical thinking). Debate and interrogation methodologies are underdeveloped as is project-based work.

- There has been little exposure to the history of the Holocaust in Africa until now. This also applies to topics relating to genocide education, human rights education and intercultural education.

- History education, like ethics and moral education, is commonplace and this provides opportunities to potentially introduce Holocaust Education. Much of this education takes place within the framework of religious education and religious values.

- Survivor testimonies and personal stories are key tools in Holocaust Education. In some ways, this fits better into traditional African education than traditional western education. Many African societies make extensive use of oral histories and storytelling in education. Strong story-telling tradition

- Most African societies embrace and promote more collectivistic values, and emphasize less individualistic values. This can pose challenges for educators attempting to emphasize personal choice and individual responsibility, which are common themes in Holocaust Education.

Key aims

Educational aims are often divided into knowledge, attitudes and skills/competences. I would like to identify some of aims that are related to Holocaust Education and seem especially relevant for any education about the Holocaust and related themes in Africa.

Knowledge

Teaching about the Holocaust and related events can promote a better understanding of certain issues such as:

- An awareness that all human beings can become victims, bystanders, perpetrators and/or helpers. Becoming a bystander, perpetrator or helper is often a personal choice. It is important to also understand that people can play multiple roles across time.
- To better understand the processes of scapegoating, stereotyping, prejudice and discrimination, as well as blaming the victim. These processes can lead to increasing intolerance, marginalization and lower self-esteem, among other things. In extreme cases it can lead to extreme violence and genocide.
- To understand that genocide can be prevented and that is an organized and step-by-step process that can only continue if people do not intervene. It is not inevitable or God's will.
- To become aware that past injustices and prejudice cannot be ignored and that they need to be dealt within in ways that can help prevent future violence.
- To better understand each other.

Attitudes and Competences

In addition to more knowledge, education can also have an impact of attitudes and competences. When dealing with the topic of the Holocaust the following come to mind with respect to Africa:

- To build a culture of human rights and respect in society. In many ways,. This process is under way in many parts of Africa. Holocaust Education can help support such efforts. It can also help to promote intercultural dialogue and helping communities to learn to live together.
- To gain more respect for (ethnic/ religious) differences.
- To promote increased understanding and respect for human rights
- To promote the importance of civic values. For instance, to help young people view democracy as a responsibility of all, not just the elected leaders or the elite.

- To help people understand that there is not one Truth. That there are multiple views of reality, often associated with different ethnic, social and religious groups.
- To realize that throughout history many minority voices have been silenced but that they deserve to be heard. Also that their identities are valid and should be respected. This also applies to their histories.
- To help people realize that it is important to take a stand when the human rights of others are violated, and also to gain insight into how one can take a stand for human rights. Also where to turn when rights are violated.

Key issues to be addressed

Through careful planning and the involvement of local authorities, schools and educators there are no doubt possibilities to implement Holocaust education in Africa. But decisions will have to be made regarding a variety of issues. Many of these are common to any educational reality, but it can be useful to reiterate them here. These include the following:

- How to deal with a present lack of policy regarding education about the Holocaust (except for in South Africa) and a lack of other official support at this time to teach about this subject matter. One can also anticipate not only indifference but in some cases organized opposition to teaching about these issues
- If teaching about the Holocaust does happen, what will the aims of such education be? This will also impact how narrow or broad the focus should be and what age groups to target and with what information and what methodologies? What aspects need to be highlighted in order to connect to local and national realities is also an issue.
- There is no 'natural' connection to the history of the Holocaust – how is that history made relevant?
- To what extent is it possible to not only focus on the past, but also on the present and future (e.g. as a prevention mechanism)
- When talking about human rights related issues should there be more focus on global and more abstract issues or a focus on local realities?

- How are existing misconceptions and biases addressed, such as confronting existing prejudices towards Jews when teaching about the Holocaust (e.g. Jews as Christ Killers)?
- Are potential controversies ignored or confronted head on – what is demanded of teachers when this happens? How should teachers and future teachers be trained?
- To what extent should an individual's personal experiences with discrimination and local community histories of oppression, for instance, be incorporated into education? What are the specific dangers of doing so, but also what are the particular opportunities to address local history and present day issues?
- What kind of safe space in needed to talk about potentially controversial issues and how are these safe spaces created? How can teachers best be trained to create these safe spaces.
- Is it sufficient to work with the frontal teaching method when educating about Holocaust related issues or do teachers need to gain more experience with participatory, interactive methods? What consequences does this have for the school culture? Large classrooms and traditional teaching cultures in public schools often make it difficult to implement innovative methodologies, student-centered education and critical thinking activities.
- If cultural dialogue and respect are some of the educational aims, does one focus on differences or similarities when discussions take place between people from diverse backgrounds?
- How do educators deal with the fact that Holocaust Education is often seen as 'Jewish and Western' in societies that are quite ambivalent towards the West? How do they deal with the Middle East conflict, since this can impact one's willingness to have an honest discussion about the history of the Holocaust.
- They continue to be a lack of good materials and resources in schools, especially in the local languages.
- How do educators deal with both the advantages and disadvantages of working with young people on issues of human rights in more collectivist societies

Some initial recommendations

The foregoing points to a number of recommendations that could move the discussion forward in the future as to the best way to implement Holocaust Education in Africa, and especially in Sub-Saharan Africa. These include the following:

1. Engage in a dialogue with African educators who teach about issues relating to history and human rights – professors, researchers and teachers.
2. Meet in the not too distant future in Africa to better understand local contexts, local opportunities and barriers, and also what the next steps should be.
3. Research is needed into what kind of information can already be found in textbooks and how the themes of Holocaust and Genocide fit into the curriculum.
4. Explore how to better contextualize the history of the Holocaust and genocide in African nations (focus on genocide, human rights, tolerance). For instance, is a better understanding of the '8 stages of genocide' a useful tool to help young people understand how relatively benign processes of stereotyping and categorization can eventually led to genocide?
5. Research and evaluation is needed regarding the best manner to talk about the issues of prejudice and discrimination, genocide and the Holocaust, in a culturally appropriate manner.
6. Explore to what extent it can be useful to develop programs dealing with the Holocaust on Holocaust Memorial Day, or linked to human rights day. Is a 'Genocide Education Day' for instance useful – to commemorate the innocent victims of various genocides?

Presentation 13 :

L'Education aux droits de l'homme et la resolution des conflits en situation post-conflit

Prof. Dr. A.S. MUNGALA,
Titulaire de la Chaire UNESCO
et Délégué Général
pour l'Afrique Centrale et la SADC

Introduction

La Chaire UNESCO pour la Culture de la Paix, Règlement des Conflits, Droits de l'Homme, Démocratie et Bonne Gouvernance pour l'Afrique Centrale et les Etats de la SADC est une institution, haut lieu de réflexion sur l'irévologie (science de la paix) enseigne que les recherches sur la paix, outre leur aspect cognitif et les divers aspects normatifs, autrement dit, la recherche simultanée des moyens pratiques propres à consolider la paix et à empêcher la guerre de se déclencher. C'est la polémologie, la science de la guerre qui atteste que la paix est une guérison contre toutes les diverses crises de violence collective.

Créée à la fin de la pénible 2ème Guerre Mondiale, l'UNESCO a inscrit dans son Acte Constitutif : « *La guerre prenant naissance dans les esprits des hommes, c'est dans les esprits des hommes qu'il faut élever les défenses de la paix.* » Les Nations Unies, en adoptant la Déclaration et le Programme d'action sur une Culture de la Paix, A/RES/53/043, appelle à la création d'un mouvement mondial lancé à l'occasion de l'Année Internationale de la Culture de la Paix (2000) et qui se développe dans le cadre de la Décennie Internationale de la Promotion d'une Culture de la paix (2001-2010).

C'est effectivement à l'issue de l'Année Internationale de la Culture de la Paix que la Chaire UNESCO pour l'Afrique Centrale et les Etats de la SADC a été créée. A la suite de cette décision historique, les Etats membres de l'UNESCO ont adopté la Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle et recommandé à l'Organisation de mettre en œuvre un plan d'action visant l'approfondissement du débat international,

la formulation des stratégies et programmes favorisant l'expression harmonieuse de la diversité et la construction d'un pluralisme durable.

L'Afrique Centrale et les Etats des Grands Lacs occupent une superficie d'environ 5 millions de Km2 regroupant l'Angola, le Burundi, le Cameroun, le Congo Brazzaville, le Gabon, la Guinée équatoriale, l'Ouganda, la RCA, la RDC, le Rwanda, le Sao Tomé et Principe et le Tchad. Ces pays totalisent environ plus ou moins 120 millions d'habitants dont plusieurs ethnies débordent les frontières des Etats ; néanmoins cet espace géographique est occupé essentiellement par la zone linguistique et culturelle bantu.

L'histoire nous enseigne que tout en étant l'une des régions les plus riches d'Afrique, l'Afrique Centrale est le théâtre des conflits qui entraînent beaucoup de calamités ainsi que l'anéantissement de tous les efforts de développement endogène et durable. Le conflit armé en R.D.C. a causé plus de 3,5 millions de morts, plus que la 2ème guerre mondiale. Véritable holocauste, elle a déstabilisé la sous-région.

La paix est une dimension essentielle pour la survie d'un peuple, d'un Etat, des Communautés. Elle n'est pas seulement synonyme de la fin de la guerre, elle est un état d'esprit qui porte vers la tolérance et l'acceptation de l'autre dans toutes ses différences. La notion de la nouvelle sécurité humaine reste hantée par les obsessions de la subversion, de la haine et de la violence, est libérée de toutes ces obsessions destructives.

Cet effort s'est concrétisé peu à peu par l'assimilation des vocables tels qu'éducation civique, culture démocratique, état de droit, Culture de paix et coexistence pacifique, culture de la bonne gouvernance, culture de la co-responsabilité, sens du devoir envers l'état.

Il convient de rappeler que la démocratie repose sur un pacte de confiance entre les citoyens et leurs dirigeants (mandataires élus) suivant des critères de mérites subjectifs (de fortune, d'hérédité, d'ethnicité et de province). Il faut que les dirigeants se sentent préoccupés davantage par des bonnes conduites à promouvoir. Qu'ils soient tous conscients que **l'apprentissage de la démocratie est une obligation permanente.**

L'apprentissage des conduites, attitudes et comportements démocratiques et pacifiques nécessite l'acquisition des connaissances solides et surtout l'adhésion à des valeurs positives. L'histoire récente du Congo de 1960 à 2003 a démontré des lacunes graves chez des cadres politiques, trop préoccupés par la quête des richesses que par la promotion sociale de la population. Les causes profondes des rébellions ; Génocides et Holocaustes tirent leurs racines dans l'intolérance, l'exclusion sociale, la peur de l'autre, l'égoïsme, des dirigeants, la pauvreté des citoyens et l'instinct inassouvi de politiciens.

Les guerres, les génocides et les holocaustes ne seront combattus et prévenus dans les esprits des hommes que par l'éducation des populations à la Culture de la paix et par l'accès de tous à une justice équitable.

Dans le cadre de cet exposé, nous allons focaliser notre attention sur trois points : ***l'Education aux droits de l'homme, la résolution des conflits en situation post-conflits et l'holocauste face à la dignité humaine.***

I. L'Education aux Droits humains : une exigence fondamentale de la démocratie

Toute situation de conflit armé, à travers l'histoire, est toujours une situation d'intense violation des droits humains. Des crimes odieux sont souvent commis à grande échelle, au point d'effacer le sens de l'humanité dans les régions victimes de guerres. Souvent, ces comportements criminels perdurent et deviennent comme « normaux », dans l'imaginaire des belligérants et de tous ceux qui les utilisent par ruse.

Le 20e siècle, ce siècle surnommé par l'un des conseillers présidentiels américains, Zbigniew Brzezinski, « *le siècle des millions de morts* », a occasionné à travers le monde selon les estimations, 250 guerres et 109 746 000 victimes. C'est-à-dire, 6 fois plus de morts par guerre qu'au 19e siècle.[28]

En Afrique, la deuxième moitié du 20e siècle, mais surtout, les deux dernières décennies de sa phase terminale, ont été très spectaculaires en conflits armés, source des violations massives des droits humains qui minent pour beaucoup le développement durable dans cette région du monde. **Les luttes pour le pouvoir, l'absence de démocratie, sont en Afrique, les principales raisons d'affrontements violents entre citoyens.**

S'il faut s'entretenir aux statistiques de PIOOM (Interdisciplinary Research Programm on Causes of Human Rights Violations, à l'Université de Leyden aux Pays-Bas) sur les conflits de haute intensité recensés en novembre 1999, les guerres dans la Région-Afrique ont fait 2 000 000 de morts au Soudan entre 1983 – 1999 ; 50 000 à 70 000 morts en Ethiopie-Erythrée entre 1998-1999 ; 1 500 000 morts en Angola entre 1991-1999 ; 50 000 à 150 000 au **Sierra Léone entre 1991-1999** ; 100 000

28 Service Canadien du Renseignement de Sécurité, *Rapport n°2000/06 : Conflits nationaux et internationaux*, www.scrs.gc.ca

à 120 000 morts en Algérie entre 1990-1999 ; 12 000 à 300 000 morts au Congo-Brazzaville entre 1993-1999 ; 1 000 morts en Guinée-Bissau entre 1998-1999.[29]

Dans la sous-région d'Afrique des Grands Lacs, le génocide Rwando-Rwandais de 1994 a entraîné, en l'espace de trois mois 500 000 à 1 000 000 de morts. En R.D.C., entre 1996 et 2004, pour ne considérer que cette période, la guerre civile et celle menée par le Rwanda et l'Ouganda dans ce pays, a fait 3 800 000 de morts selon l'ONG américaine International Rescue Comittee (IRC). Au Burundi, la guerre civile qui a débuté en 1993 après l'assassinat du Président Melchior N'Dadaye a occasionné 250 000 morts.[30]

Depuis, en dépit de quelques efforts de réconciliation et de paix, la région des Grands Lacs africains, comme beaucoup d'autres régions en AFrique, demeurent encore des espaces de violations massives des droits de l'homme. La haine, l'intolérance, l'exclusion de minorités, les viols, les assassinats de paisibles citoyens, se sont érigés en « mode de vie » de certaines personnes et populations, au point où, en beaucoup de lieux, il ne fait plus beau vivre, à exercer librement ses activités de la vie quotidienne, à élever ses propres enfants. La faim, le chômage, la pauvreté, le mouvement de réfugiés, la propagation des maladies endémiques et épidémiques et l'insécurité permanente sont corollaires aux conflits armés, qui rendent hypothétiques toutes les chances de développement durable auquel aspirent les pays africains.

Le mal est tellement profond, au point qu'il faut inscrire, aujourd'hui dans toutes les nations, une action éducative, indispensable de créer au sein des populations, ***une conscience sociale de paix et de non-violence.***

C'est à ce titre que nous pensons qu'une éducation aux droits de l'homme, pour la culture démocratique, est d'une grande nécessité en Afrique, comme d'ailleurs partout au monde, pour **pacifier les esprits de peuples et franchir le cap de la non-violence.**

Cette éducation pour la culture démocratique doit rendre compte à notre avis à 4 formes pour favoriser la culture de la paix :

a. Education à la culture démocratique comme étant une valeur

Ici, la démocratie doit être considérée avant tout comme une valeur morale et impérative qui est un besoin essentiel, une nécessité et par conséquent une demande d'ordre politique de touches les libertés que les êtres humains aiment.

29 Service Canadien du Renseignement de Sécurité, *Rapport n°2000/06 : Conflits nationaux et internationaux*, www.scrs.gc.ca

30 Bujumbura (AP), *Elections législatives au Burundi*, juin 2005

Comme valeur morale ou vertu, la démocratie est liée à la liberté, à la justice et à la tolérance. Tous, devront apprendre ces valeurs, parce que la sécurité de chacun de nous et celle de ses biens qui est un des principes fondamentaux de la démocratie en dépend. La démocratie a besoin de la tolérance, comme valeur, pour admettre la diversité. Nous devons insister sur ce principe chaque fois que cela est possible.

b. Education à la culture démocratique comme étant un processus social

L'apprentissage de la culture démocratique doit demeurer dans chaque société un processus social et politique continu, qui permet à tous les hommes et à toutes les femmes l'accès aux droits fondamentaux et aux libertés civiles.

L'éducation à la culture démocratique doit sans cesse inclure dans son programme les principaux droits inclus dans la Déclaration universelle des droits de l'homme depuis 1948 : le droit fondamental à la vie et à la sécurité ; la liberté de religion, de rassemblement, d'expression, de croyance et de conscience ; les droits culturels, économiques et sociaux ; le droit à l'auto-détermination politique.

c. Education à la culture démocratique comme pratique politique

Dans ce cadre, elle se réfère aux pratiques institutionnelles et aux procédures pour l'organisation et l'exercice du pouvoir public en accord avec les normes et les principes universels.

Les dirigeants comme tout le peuple doivent intégrer l'idée du pouvoir légitime comme émanation du peuple ; le concept de l'Etat de droit qui veut dire que le pouvoir ne doit pas être arbitraire ; le principe qui veut que les dirigeants choisis doivent rendre compte au peuple. Le droit de tous les citoyens de participer à la gestion des affaires publiques ; le droit des citoyens de changer un gouvernement qui ne sert plus leurs intérêts.

d. Education à la culture démocratique qui impose la compréhension compétitive de la démocratie

La démocratie doit demeurer un processus compétitif, pour permettre l'échange continuel des acteurs au pouvoir. La gouvernance démocratique est le résultat d'un effort quotidien et long qui exige l'adhésion d'une part importante de toute la population.

II. La résolution des conflits en situation post conflits

La gestion de la situation post conflits est un processus délicat et complexe, car très souvent, nous remarquons que la stabilisation post conflit reste un phénomène éphémère. Les conflits ont trop tendance à reprendre dans beaucoup de pays sortis de la guerre.

Pour prévenir les conflits et consolider la paix, la gestion post conflit doit, à notre avis, militer pour la réconciliation des communautés déchirées par la guerre, la justice équitable, la consolidation de la démocratie, la restauration de services de base détruits par la guerre et la moralisation de multinationales occidentales.

2.1. La réconciliation des communautés déchirées par la guerre

La réconciliation des communautés déchirées par la guerre oblige la compréhension mutuelle entre anciens belligérants. C'est une démarche qui nécessite un certain dépassement pour permettre le dialogue. Ce dernier est la voie obligée pour que les uns et les autres rendent compte de leurs inquiétudes, mais aussi de leur nouvelle vision de choses sur la gestion d'un avenir commun. Le dialogue doit demeurer un cadre permanent de discussion pour dissiper les frustrations possibles entre communautés qui se méfient encore.

La réconciliation exige la tolérance, l'acceptation de différences, un déplacement de chaque partie dans le sens d'offrir de concessions pour permettre le dialogue et la cohabitation pacifique.

Mais, aucune réconciliation ne sera possible et véritable, sans l'accès de populations à la justice.

2.2. La nécessité d'une justice équitable

La justice n'est pas souvent rendue en situation post conflits. Ce qui ouvre généralement la voie à des nouvelles violences.

En Afrique, pour n'évoquer que le cas de cette région du monde, les dirigeants nationaux et les partenaires internationaux qui viennent en appui, privilégient le règlement politique de conflits. Or cette option valide les criminels de guerres et tous ceux qui violent massivement les droits humains, en leur attribuant des responsabilités importantes dans la gestion du pays, au grand mépris des torts causés à des paisibles citoyens et à toute la nation.

Le règlement politique de conflits est souvent perçu scandaleux, et ne sert dans bien de cas, qu'à calmer le jeu violent de guerre, pour replonger le pays dans les conflits.

Aucune résolution véritable de conflits en situation post conflits n'est possible sans rendre compte de la justice. De nombreux conflits dans le monde ayant pour causes profondes le manque d'accès à la justice et la détérioration des mécanismes traditionnels de résolution des conflits.[31]

Mais en quoi, peut correspondre une justice censée consolider la paix en situation post conflits ?

Elle suppose une justice qui passe par le respect des droits humains pour tous et par tout le monde. C'est-à-dire, une justice qui garantit l'équité dans la manière de rendre les procès.

Or, ce que nous remarquons au niveau national comme international, c'est une justice à plusieurs vitesses.

Au niveau national, pour revenir sur le cas africain, le règlement politique de conflits est une parodie de justice. Il ne décourage généralement pas les crimes, mais attribue des primes aussi bien matérielles que morales à des criminels et fossoyeurs des droits de l'homme.

Au niveau international, la justice n'est-elle pas un instrument au service des puissants pour davantage contrôler le monde ?

Pour reprendre Chantal Delson,[32] la justice internationale demeure parfois injuste, parce qu'elle n'agit pas sur le territoire mondial, mais seulement dans un certain nombre de pays et en l'encontre de certains criminels seulement. A titre d'illustration, on ne poursuivra pas tous ceux qui ont massacré les gens sur les territoires de l'ancienne Yougoslavie, du Rwanda, de la R.D.C. ou de Sierra Léone. Mais on poursuit seulement quelques uns pour l'exemple. Or la justice n'est pas rendue pour l'exemple. En outre, les Etats-Unis ont mené depuis un certain temps une campagne contre la Justice internationale. Amnesty International a eu à le dénoncer plusieurs fois. En effet, les Etats-Unis étaient entrés en contact avec de nombreux gouvernements pour leur demander de signer des accords prévoyant que ces derniers ne remettront ni ne transféreront des ressortissants des Etats-Unis à la Cour Pénale Internationale. Pourtant, la Justice Internationale se veut établir l'égalité entre citoyens du monde.

---

31 *Manuel de l'OCDE/CAD sur la réforme des systèmes de sécurité : soutenir la sécurité et la justice*

32 Delson C., *La grande méprise. Justice internationale, gouvernement mondial, guerre juste.*

2.3. La consolidation du processus démocratique.

En situation post conflit, tous les efforts des partenaires tant nationaux qu'internationaux doivent aider le pays sorti de la guerre de construire et renforcer la démocratie.

En Afrique, l'absence ou les carences de démocratie sont à l'origine des conflits armés et la pauvreté de milliers de citoyens.

Au Zimbabwe, par exemple, le régime de Mugabe, pour s'accrocher au pouvoir, a combattu farouchement les forces démocratiques et a réduit au silence les acteurs de la société civile. Suite à la violence et à la mégestion d'un pouvoir autoritaire, 70% à 80% étaient au chômage en 2007. On estimait à 3 millions, la même année, le nombre de Zimbabwéens réfugiés en Afrique du Sud pour des raisons économiques ou politiques.[33]

En R.D.C., il est regrettable que les dirigeants ne fassent grand effort pour surmonter la corruption et soient respectueux des droits fondamentaux de toute personne humaine.

La consolidation du processus démocratique en situation post conflit suppose l'instauration d'un système politique respectueux des droits de l'homme, la reconstruction d'une société où les élections à tous les niveaux sont libres et transparentes afin de garantir l'alternance au pouvoir, la séparation des pouvoirs et la bonne gouvernance dans la gestion tant publique que privée des affaires.

2.4. Réhabilitation des services de base détruits par la guerre

La guerre par définition procède par la destruction des infrastructures de base que dispose une société. Dans beaucoup de pays africains où déjà en temps de paix, les infrastructures de base posent un sérieux problème, les conflits armés compliquent davantage la situation sociale des populations déjà démunies et pauvres.

Les accords de paix et la période post conflit qui s'ensuit, ne signifie pas la fin des souffrances pour les personnes fraîchement sorties de la guerre. Souvent, les morts dus à la détérioration de l'environnement social sont aussi nombreux que ceux issus des affrontements armés.

En R.D.C., par exemple, après la cessation des guerres intervenues entre 1996 et 2004, les chiffres de mortalité obtenus sur le terrain par des équipes de médecins

33 La lutte pour la démocratie : les défenseurs des droits humains en première ligne, *Rapport annuel 2006-2007.*

et épidémiologistes, indiquaient en 2005 que plus de 31 000 civils continuaient de mourir chaque mois dans ce pays à cause de la détérioration des conditions socio-sanitaires.[34] Selon le Service Canadien de Renseignement de Sécurité, 250 à 300 millions de personnes dans le monde, soit pratiquement l'équivalent de la population des Etats-Unis, sont en situation d'urgence humanitaire. Situations pas causées par les conflits armés nationaux, mais aggravées par eux.[35]

Cela étant, l'intervention en situation post conflits devra à certaines mesures prendre en compte la réhabilitation des services de base détruits par la guerre : eau et assainissement, électricité, routes, assistance humanitaire pour ceux qui ne peuvent pas trouver de la nourriture.

2.5. Moralisation de multinationales occidentales

Nombre de conflits armés en Afrique ont pour enjeu les intérêts économiques. En Sierra Léone comme en R.D.C., par exemple, plusieurs ONG de défense des droits de l'homme oeuvrant sur le terrain ont démontré l'implication flagrante de plusieurs entreprises multinationales occidentales dans les guerres qui ont eu lieu dans ces pays. Elles ont été et sont encore les soutiens principaux des groupes rebelles, au grand mépris des carnages, des souffrances endurées par des paisibles citoyens et de toutes les violations des droits humains. Tout est fait par ces multinationales dans le seul souci d'exploitation à coût bas des matières premières.

L'Afrique en guerre souffre beaucoup de ces multinationales qui ne sont pas moins actrices dans les conflits. Les autorités morales des multinationales et leurs agents identifiés dans les conflits, devront répondre à la justice pénale internationale, au lieu de se limiter seulement à les dénoncer ou à refuser l'achat des matières premières qu'elles acquièrent illégalement. C'est seulement cette action de justice qui pourra aider à moraliser les entreprises multinationales occidentales, très actives dans les conflits armés dans certaines régions du monde.

Conclusion

La paix post conflits est une construction. Elle implique une analyse adéquate de la situation conflictuelle et une intervention complexe.

Dans les cas africains, l'analyse de crises politiques qui ont déchiré et déchirent encore le continent, fait ressorti une constante politique fondamentale, à savoir :

34 Rapport International Rescue Comittee, 2005

35 Service Canadien du Renseignement de Sécurité, *Rapport n°2000/06 : conflits nationaux et internationaux*

l'ethnicité, surdéterminée par la pauvreté et l'ignorance, comme catalyseur des violences. Ces trois facteurs constituent l'axe du mal qui affecte les principales instances qui forment toute société : le politico-juridique (ethnie), l'économico-social (la misère) et l'idéologie (l'ignorance).[36]

La paix en situation post conflits est intimement liée à la prospérité économique ; elle-même déterminée par l'état des forces productives et de l'organisation qui, elles, sont liées au niveau de développement social ou de la civilisation. C'est ici qu'apparaît le rôle irremplaçable de l'éducation dans toutes ses formes.

L'éducation à la démocratie reste, à notre avis, le moyen efficace pour les pays africains de préparer un environnement social où des communautés peuvent se comprendre en dépit de leurs différences ; un environnement où peut régner une justice équitable, capable d'aider à la réconciliation, pour tourner définitivement la page aux conflits à répétition.

La résolution des conflits en situation post conflits passe aussi par l'aide internationale dans un monde globalisé. La justice internationale doit s'occuper de toutes les interférences, de quelle nature soient-elles, qui portent souvent un soutien financier et logistique aux conflits armés.

A. La mission essentielle de la Chaire UNESCO : L'éducation à la paix et aux Droits de l'Homme

Comme cela a été maintes fois souligné, l'ignorance des droits de l'homme paraît être une caractéristique de tous les grands moments de l'histoire de la RDC. On connaît, en effet, des graves violations des droits de l'homme en RDC, aussi bien entre individus et groupes d'individus, que dans les relations des pouvoirs publics avec les individus. Ce dernier aspect est particulièrement significatif car, la violation massive des droits de l'homme a été à l'origine de tous les changements politiques majeurs en RDC.

Il s'ensuit qu'une action d'éducation de très grande envergure, à la paix aux droits de la personne humaine, s'avère indispensable et primordiale. Une telle action doit se faire, à divers niveaux, et impliquer toutes les couches de la population.

36 Université de Lubumbashi, Acte du Séminaire sur Conditions de prévention de crises et d'une paix durable en R.D.C., Lubumbashi, 17-19 juin 2002, Presses Universitaires de Lubumbashi, 2002, pp 171-172

L'analyse des actions qui ont été menées font ressortir plusieurs défis en rapport avec l'éducation à la paix et droits de l'homme en RDC :

- Absence de définition d'une vision : l'étude démontre que l'éducation à la paix et aux droits de l'homme n'est pas fondée sur le partage d'une vision entre les acteurs institutionnels et non institutionnels.

- Non application du Plan d'action de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme : la RDC avait développé un cadre stratégique d'éducation à la paix et aux droits de l'homme. Ce cadre stratégique a défini des axes et des stratégies qui n'ont pas été appliqués jusqu'à présent.

- Manque de programmes et d'outils didactiques pour l'éducation aux droits de l'homme et à la paix : les structures d'enseignement à tous les niveaux ne disposent pas encore des cadres de régulation dans ce domaine et les initiatives développées relèvent encore de l'intuition et de la bonne fois.

- Manque de coordination des acteurs engagés dans l'éducation à la paix et aux droits de l'homme : les organisations de la société civile engagées dans l'éducation la paix et aux droits de l'homme travaillent de manière isolées et leurs actions ne sont pas nécessairement inscrites dans une vision du long terme. Elles répondent aux contextes des conflits et des guerres sans inscrire les actions dans la durée. Bien plus, le manque de synergie et une action de réseautage ne permet pas à ces dernières de partager suffisamment les informations et les pratiques et d'en évaluer la pertinence.

L'éducation à la paix et aux droits de l'homme en République Démocratique du Congo, à travers les expériences qui viennent d'être présentées constitue encore un champ de travail dont les besoins restent encore énormes et dont les pratiques doivent être améliorer pour permettre aux populations d'être au rendez vous de la paix, du développement, du respect de la différence en vue de l'émergence d'un Etat de droit.

Dans sa Déclaration sur une culture de la paix, l'UNESCO la définit comme l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur:

- le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération ;

- le respect des principes de la souveraineté, de l'intégrité territoriale et de l'indépendance politique des États et de la non-intervention dans les questions qui relèvent essentiellement de la juridiction nationale de tout État quel qu'il soit, conformément à la Charte des Nations Unies et au droit international ;

- le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et leur promotion ;
- l'engagement de régler pacifiquement les conflits ;
- Les efforts déployés pour répondre aux besoins des générations actuelles et futures en ce qui concerne le développement et l'environnement ;
- le respect et la promotion du droit au développement ;
- le respect et la promotion de l'égalité des droits et des chances pour les femmes et les hommes ;
- Le respect et la promotion des droits de chacun à la liberté d'expression, d'opinion et d'information;
- l'adhésion aux principes de liberté, de justice, de démocratie, de tolérance, de solidarité, de coopération, du pluralisme, de la diversité culturelle, du dialogue et de la compréhension à tous les niveaux de la société et entre les nations; et encouragés par un environnement national et international favorisant la paix et dont l'instauration dépend d'un environnement national et international propice ».

L'analyse des données de cas étudiés dans les activités d'éducation à la paix et aux droits de l'homme en RDC permet de dégager quelques défis et des pistes d'actions en vue de mieux concevoir et exécuter des activités dans ce domaine.

B. Pistes et stratégies pour s'en sortir

La situation actuelle de la République démocratique du Congo qui expérimente les institutions démocratiques issues des élections organisées à la fin de la période de transition nécessite la promotion d'une culture citoyenne fondée sur les valeurs de justice, de dialogue, de tolérance, de réconciliation et de non-violence en vue de l'instauration d'une société véritablement démocratique. Seule une action éducative permanente pourrait modifier les mentalités en vue d'un plus grand respect des droits de la personne humaine.

La mise en œuvre de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme nécessite une approche stratégique qui permet d'identifier les pistes indispensables à cette fin.

L'étude évaluative permet d'indiquer les quelques orientations stratégiques suivantes :

- Mise en place d'un cadre interinstitutionnel de réflexion sur une politique de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme : Ce cadre devrait intégrer les

ministères, les structures étatiques, les organismes du systèmes des nations Unies, les organisations de la société civile (internationales et nationales) ainsi que les milieux scientifiques ;

- Convocation d'un Forum national sur l'éducation à la paix et aux droits de l'homme : ce forum permettra de dresser l'état des lieux dans le domaine et de définir des orientations en la matière ;
- Elaboration/actualisation d'un programme national sur l'éducation à la paix et aux droits de l'homme ;
- Elaboration des supports pédagogiques pour l'éducation à la paix et aux droits de l'homme en éducation formelle et non formelle ;
- Intégration de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme dans les curricula de formation à tous les niveaux ;
- Mise en place des cadres institutionnels de travail pour l'évaluation du programme national et des activités d'éducation à la paix et aux droits de l'homme ;
- Mobilisation des populations par les médias sur l'éducation à la paix et aux droits de l'homme.
- Renforcement des capacités / formation des formateurs à tous les niveaux sur l'éducation à la paix et aux droits de l'homme.
- Création d'une banque nationale des données sur l'éducation à la paix et aux droits de l'homme.
- Appui aux organisations/organismes/institutions/centres oeuvrant dans le domaine de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme.

La mise en route d'un programme d'éducation à la paix et aux droits de l'homme exige la mobilisation des acteurs tous les niveaux. Il s'agit notamment :

- des structures étatiques ;
- des organismes spécialisés des Nations Unies ;
- des organisations internationales ;
- des organisations nationales de la société civile ;
- des universités, écoles, centres de recherche et milieux scientifiques ;
- des médias ;

- des confessions religieuses ;
- des organisations communautaires.

La collaboration et l'appropriation de tous les acteurs constitueront un facteur de réussite pour que l'éducation à la paix et aux droits de l'homme soit prise en compte dans le processus de la démocratisation du pays, du changement des mentalités et de la reconstruction des valeurs sociales positives.

Les perspectives de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme en RDC soulèvent plusieurs défis liés au manque d'un cadrage permettant l'exécution des actions plus pertinentes dans une synergie entre les différents acteurs. Les besoins ressentis pour que les populations congolaises participent à la transformation positive et qualitative de leur société nécessitent l'infusion d'une éducation à la justice, à la paix et à la tolérance qui doit faire l'objet d'un plan élaboré de concert entre toutes les parties prenantes.

Conclusion générale

L'étude sur l'évaluation de l'éducation à la culture de la paix et aux droits de l'homme a permis de passer en revue quelques expériences et pratiques dans le domaine de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme tant dans les systèmes éducatifs formels que non formels en République Démocratique du Congo.

L'analyse des données récoltées dans les structures officielles d'enseignement national, dans les structures confessionnelles et dans les organisations de la société civile a permis de constater que l'éducation à la culture de la paix et aux droits de l'homme constitue encore un champ d'activités dont le régulation et le cadrage s'imposent au vu de la diversité des approches et des stratégies.

Parmi les leçons qu'il faut tirer l'on note que l'éducation à la paix et aux droits de l'homme s'impose aujourd'hui comme un besoin primordial dans une société congolaise qui a l'ambition de devenir un Etat de droit, protecteur et promoteur des droits des citoyens désireux de s'épanouir et de participer au développement national.

Une autre leçon apprise se rapporte à l'absence d'un cadrage stratégique national dans lequel devraient s'intégrer toutes les activités d'éducation à la paix et aux droits de l'homme tenant compte de la diversité d'initiatives non coordonnées et régulées.

Le pouvoir public, les partenaires de coopération ainsi les organisations de la société civile doivent se mobiliser, non seulement pour se concerter sur cette problématique mais surtout développer un plan d'action national qui devait canaliser les politiques, les stratégies, les ressources et les actions en vue de promouvoir l'éducation à la culture de la paix et aux droits de l'homme à tous les niveaux.

La Chaire UNESCO de l'Université de Kinshasa est heureuse d'avoir participé à cette réflexion et mobilise ses structures et ses ressources pour poursuivre l'étude sur cette problématique pour que la RDC se dote d'instruments capables d'asseoir une éducation à la culture de la paix et aux droits de l'homme.

Le conflit est omniprésent dans toutes les sociétés et dans différents milieux : en famille, sur le lieu de travail, dans les églises, entre Etats, … Le conflit qui oppose les deux communautés Hema et Lendu, doit être ramené à sa juste nature et dans son vrai contexte. Cette guerre ethnique – Nous le rappelions -- met aux prises deux ethnies ituriennes parmi la dizaine que compte ce district et les 400 que compte la République Démocratique du Congo.

Affirmer comme il nous a été donné de lire ou d'entendre dans certains organes de presse que ces affrontements opposent des agriculteurs autochtones (Lendu) aux éleveurs étrangers(Hema), c'est ignorer totalement les données historiques de ces deux peuples et de cette entité. En Ituri, il n'existe pas une quelconque tribu étrangère.

L'histoire démographique de ce district n'a aucun dénominateur commun avec celle du Kivu. En effet, si dans cette région, le colonisateur a légué au passif de son héritage, des familles dites des Transplantés en provenance du Rwanda, en Ituri, le colonisateur beige a trouvé les différentes populations installées depuis plusieurs années sur leurs terres ancestrales communes. La délimitation des circonscriptions indigènes, qui remonte au début de l'ère coloniale n'a fait que consacrer la position d'occupation de chacune des populations. Tenter d'expliquer le conflit en présentant les Hema comme des protégés des Ougandais n'est pas juste car des représentants de toutes les ethnies de l'Ituri se retrouve dans toutes les instances politiques et administratives.

Par contre, il est urgent que les intellectuels Lendu et Hema ouvrent l'oeil et le bon sur ce conflit. Il ne sert à rien de pousser la pauvre population à la confrontation dans laquelle elle n'a rien à gagner. Elle a besoin des ONG ou partis politiques qui pronent et oeuvrent pour le développement au lieu d'entretenir et d'exalter les frustrations. Car seule une compétition saine et loyale est source de progrès. Nos frères Noirs Américains l'ont compris bien avant et abandonné des mouvements de violence du genre Klu Klux Klan pour s'engager dans la lutte positive.

BIBLIOGRAPHIE :

- A.S. Mungala, *Pour une culture de la paix,* Ed. Chaire UNESCO, 2007
- Bujumbura (AP), Elections législatives au Burundi, juin 2005
- Delson C., La grande méprise. Justice internationale, gouvernement mondial, guerre juste.
- G.Bouthoul, *La Paix,* PUF, 1974
- R. Raymond, *Paix et guerre entre les nations,* Colman-Lévy, 1984
- D.MUMENGI, *Le Chantier de la paix,* Ed. Safari, 2002
- La lutte pour la démocratie : les défenseurs des droits humains en première ligne, Rapport annuel 2006-2007.
- Manuel de l'OCDE/CAD sur la réforme des systèmes de sécurité : soutenir la sécurité et la justice
- Rapport International Rescue Comittee, 2005
- Sun Tzu, *l'art de la guerre,* Ed. Flammarion, 1972
- Service Canadien du Renseignement de Sécurité, Rapport n°2000/06 : Conflits nationaux et internationaux, www.scrs.gc.ca
- UNESCO et AUF, *Dialogue Interculturel et Culturel de la Paix,* Ed. UNESCO, 2005
- Université de Lubumbashi, Acte du Séminaire sur Conditions de prévention de crises et d'une paix durable en R.D.C., Lubumbashi, 17-19 juin 2002, Presses Universitaires de Lubumbashi, 2002, pp 171-172

Presentation 14 :

Olivier Lalieu, Mémorial de la Shoah, Paris
Le développement des lieux de la mémoire de la Shoah en France

L'aménagement des lieux de mémoire de la Seconde Guerre mondiale connaît en France un essor spectaculaire depuis la décennie 80, avec une accélération notable ces dernières années. Si l'impulsion provient le plus souvent du monde associatif, de la société civile, l'engagement des pouvoirs publics et singulièrement des collectivités locales n'en demeure pas moins nécessaires pour appuyer ces initiatives, pour leur assurer une juste reconnaissance officielle et un financement significatif. L'enjeu ne réside pas seulement dans la création de nouveaux équipements culturels ou la valorisation de tel ou tel site, mais bien dans la distinction de fragments d'histoire contemporaine rendus enfin lisibles et acceptés pour une large audience, au-delà de la seule sphère des victimes et de leurs descendants.

A l'image de la mémoire même de ces évènements, ce sont les lieux attachés à la Shoah, c'est-à-dire l'extermination des Juifs d'Europe, qui bénéficient souvent d'un développement particulier, sans toutefois être exclusif. Or, il faut le redire, cette évolution était nécessaire.

Après des décennies d'ignorance ou de silence, le sort des Juifs de France entre 1939 et 1945, exclus et persécutés, déportés en Pologne pour 76 000 d'entre eux dont seuls 2 500 reviendront vivants, bénéficie aujourd'hui d'un regain d'intérêt, au terme d'une longue et parfois difficile prise de conscience de la société dans son ensemble. Si ce processus existe à une échelle internationale, il se traduit dans l'Hexagone par un double mouvement parallèle. Premièrement, les Juifs ne sont plus perçus comme une catégorie parmi d'autres de victimes du nazisme, noyés indistinctement dans la masse des morts, voire de second rang derrière les résistants ou les opposants politiques. En effet, alors que dans l'après-guerre, gaullistes et communistes dominent la scène politique, mettant en avant leur engagement patriotique et antifasciste, les rescapés de la Shoah sont considérés comme des victimes civiles, bénéficiant d'une prise en charge et d'une attention moindre, malgré le soutien apporté par des associations privées. Deuxièmement, le pays doit désormais assumer une responsabilité directe dans les persécutions commises alors par le régime de Vichy, à l'initiative ou non des autorités nazies. A cet égard, on se souviendra de l'importance du discours du Président Jacques Chirac en juillet 1995, reconnaissant le rôle de la France dans la persécution des

Juifs. Se faisant, il rompt fondamentalement avec l'attitude de ses prédécesseurs qui refusaient ce geste fort de repentance, estimant que la République n'avait pas à assumer de tels actes.

Dès la libération du territoire et le retour des rescapés, de nombreuses initiatives avaient pourtant porté la mémoire des disparus et la connaissance des drames subis : monuments commémoratifs et cérémonies, publications, conférences et témoignages, manifestations publiques… Une poignée de militants s'efforce alors de lutter contre l'oubli, souvent dans la solitude et l'indifférence. Les sites des anciens camps d'internement par exemple sont rasés ou réutilisés en fonction de leur destination originale comme lieux d'habitation (à Drancy[37]), de production industrielle (aux Milles[38]) ou comme casernement militaire (à Rivesaltes[39]).

La mutation qui s'opère à partir des années 80 renforce et étend ce travail de pionnier. La nature des lieux ainsi valorisés est extrêmement diverse, dans un contexte de "patrimonialisation", selon l'expression employée par Pascal Ory. Ce phénomène explique la multiplication de plaques signalant, ici la présence et la déportation d'enfants appartenant à telle école, là le départ depuis une gare de convois vers Drancy puis la Pologne et la mort. Il explique aussi la recherche de valorisation de sites majeurs, dont l'existence était connue, mais qui demeurait de fait largement abandonnés.

La relecture historiographique de la période a en effet permis, et les phénomènes ne sont pas totalement déconnectés, que le thème de l'internement prenne une place inédite dans la mémoire de la Seconde Guerre mondiale. Ceci n'avait rien d'évident

---

37 Le camp de Drancy, situé à 4 kilomètres de Paris dans une cité d'habitation, occupe une place centrale dans l'histoire de la persécution des Juifs de France. 65.000 des 76.000 déportés juifs transitent par ses murs avant d'être acheminés, entre le 22 juin 1942 et le 31 juillet 1944, par 62 convois depuis les gares du Bourget puis de Bobigny vers les centres de mise à mort en Pologne. Les premiers internés sont déportés depuis Compiègne le 27 mars puis le 5 juin 1942. Le camp est libéré le 17 août 1944.

38 Le camp des Milles est installé sur 3 hectares dans une ancienne tuilerie, située à proximité d'Aix-en-Provence. Le 26 août 1939, les lieux sont réquisitionnés pour l'internement des ressortissants des « puissances ennemies » résidant dans les Bouches-du-Rhône. En octobre 1940, il devient un camp de transit pour les internés en instance d'émigration. Près de 2.500 personnes sont transférées vers Drancy ou Rivesaltes en vue de leur déportation à Auschwitz, entre août et septembre 1942. La dissolution progressive du camp est lancée à l'automne, avant que le site ne soit récupéré par les troupes allemandes en décembre.

39 Centre d'instruction militaire, à dix kilomètres de Perpignan, le site est réquisitionné en décembre 1940 pour devenir un « centre de regroupement familial », ouvert le 14 janvier 1941. Plusieurs milliers de Républicains espagnols, Juifs de diverses nationalités et Tziganes sont alors transférés des autres camps de la zone sud. En août 1942, une partie du camp est isolée pour former un centre de transit pour les Juifs de la zone sud en vue de leur transfert vers Drancy et de leur déportation. 9 convois vers Drancy partent entre le 11 août et le 20 octobre 1942, avec plus de 2.300 personnes. En novembre 1942, le camp est vidé et redevient un camp militaire. A la libération, une partie du site sert jusqu'en 1948 à l'internement de suspects de collaboration et de prisonniers de guerre allemands puis, entre 1962 et 1964, à l'accueil de Harkis et de leur famille.

et demeure par bien des aspects problématiques. L'internement a alors concerné de multiples catégories de personnes – les étrangers indésirables, les réfugiés espagnols, les ressortissants des puissances ennemies, les Juifs, les Tziganes… – ; autant d'individus dont le destin dans les camps n'est pas similaire. Parler des camps, c'est donc faire cohabiter des mémoires plurielles et fragmentées, avec un risque permanent de conflit. L'histoire des camps d'internement interroge également la politique conduite par les gouvernements successifs entre 1938 et 1946 ; des gouvernements qui inscrivirent le recours aux camps dans deux logiques distinctes pour l'historien Denis Peschanski[40], logique d'exception sous la IIIème République et lors de la Libération, logique de contrôle et d'exclusion sous Vichy. Des logiques certes distinctes, mais qui s'appuient sur un moyen commun : le camp. Un dernier paramètre vient contribuer à perturber l'appréhension de l'internement par la collectivité nationale et par l'opinion publique. Les camps d'internement ne furent pas des lieux totalement déconnectés de leur environnement local et, soixante ans après, le sujet reste sensible localement. Durant la guerre, les liens entre habitants et prisonniers furent souvent tendus, même si indéniablement des gestes de compassion et de solidarité existèrent.

Ces différents éléments ont abouti à la création d'institutions majeures, comme le Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation à Lyon, né en 1992, ou la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés, inaugurée en 1994. Surtout, ils expliquent l'essor des projets actuels portant sur l'aménagement des anciens camps de Rivesaltes, des Milles, de Drancy par exemple, qui devraient aboutir dans les prochaines années, même si la question du budget de fonctionnement demeure parfois problématique. Pour tous, il s'agit de préserver un site en développant un parcours de visite pertinent par rapport aux traces existantes et en créant des outils muséographiques et pédagogiques de sensibilisation et de connaissance. Il s'agit aussi de bâtir des institutions pérennes, au-delà de la conjoncture actuelle.

Le développement du Mémorial de la Shoah/Centre de documentation juive contemporaine (CDJC) se trouve au centre de cette problématique. Créé par Isaac Schneersohn dans la clandestinité en avril 1943, le Centre de documentation juive contemporaine a pour vocation de rassembler les preuves de la persécution des Juifs, afin de demander justice et réparation dès la guerre achevée, ainsi que de témoigner des épreuves subies. Avec l'inauguration du Mémorial du martyr juif inconnu à Paris, auquel il fut intégré, le CDJC devint, dès 1956, un lieu précurseur et central pour la mémoire du génocide des Juifs en France.

> En janvier 2005, le Mémorial a changé de dénomination pour devenir le Mémorial de la Shoah, au terme d'un vaste chantier de rénovation et d'agrandissement lancé en 2002, face à l'intérêt nouveau de la société et,

---

40 PESCHANSKI Denis, *La France des camps. L'internement, 1938-1946*, Paris, Gallimard, 2002, 549 p

en même temps, au développement du négationnisme et de l'antisémitisme. Ouvert aux scolaires, au grand public, aux familles comme aux chercheurs, développant ses activités à Paris, en Province et à l'étranger, le Mémorial est de plus, chaque année, le cadre de nombreuses cérémonies, en présence des autorités et des représentants du monde associatif. Il représente aujourd'hui la principale institution européenne de recherche et d'enseignement sur la Shoah.

Nous vivons donc une période cruciale comme le souligne Serge Barcellini et Annette Wieviorka. Ce «paysage du souvenir» est en pleine mutation. «Sa conservation dépend en dernière analyse de la volonté de la société française d'assumer l'héritage légué par ceux, contemporains des événements, qui ont souhaité conserver dans la pierre le souvenir souvent tragique de la Seconde Guerre mondiale.[41]" Si les vingt dernières années ont renforcé l'intérêt pour les lieux dédiés au souvenir de l'internement, de la déportation et de la Shoah, non sans disparités toutefois, leur devenir s'inscrit en effet dans le cadre plus large de celui de l'ensemble des monuments de la Seconde Guerre mondiale et, au-delà, des monuments commémoratifs toutes périodes confondues. Leur présence dans notre quotidien est celle que nous voulons bien accorder aux événements qu'ils rapportent, or rien n'est jamais acquis en la matière. Certains de ces sites pourront alors effectivement basculer de "lieux du souvenir" à de véritables "lieux de mémoire".

41 BARCELLINI Serge et WIEVIORKA Annette, BARCELLINI Serge et WIEVIORKA Annette, *Passant, souviens-toi ! Les lieux du souvenir de la Seconde Guerre mondiale en France*, Paris, Plon, pp.29-30.

Presentation 15:

A propos de l'utilisation des sites de mémoire dans l'enseignement sur la Shoah

Philippe Boukara

Le service Formation du Mémorial de la Shoah inclut des déplacements sur des sites de mémoire lors de certaines formations organisées à travers la France dans les académies et les Instituts universitaires de formation des maîtres, qui peuvent comporter un voyage d'un jour et demi à la fois au Musée d'Auschwitz et dans l'ancien quartier juif de Cracovie. De la même manière, l'université d'été qui réunit à Paris, tous les mois de juillet, une soixantaine d'enseignants venus de tout le pays, comporte une visite guidée de l'ancien camp de transit de Drancy, aujourd'hui quartier d'habitation dans la banlieue nord de Paris. On exposera surtout ici l'expérience menée depuis 2006 lors des universités d'été «deuxième niveau», qui emmènent en Pologne, chaque mois d'août, entre 25 et 30 enseignants ayant déjà suivi l'université d'été de juillet à Paris.

Ces huit jours de voyage en Pologne visent à se rendre à la fois sur les lieux de la mise à mort de la majorité des Juifs d'Europe, mais aussi là où vivait la plus importante communauté juive du continent, jadis présente en nombre dans presque toutes les villes et tous les villages. Des rencontres sont organisées avec des Polonais d'aujourd'hui très impliqués dans le travail de réparation du passé marqué par l'antisémitisme autochtone, et avec les acteurs de la nouvelle communauté juive, infiniment plus réduite mais néanmoins vibrante.

Pour illustrer l'impact de telles visites, on rapportera un épisode survenu lors du voyage d'août 2008: une étape a lieu à Josefow, ancien shtetl dont les habitants juifs ont été massacrés par un Einsatzgruppe d'une manière qui a été minutieusement décrite par l'historien Christopher Browning. Alors que le groupe se recueillait dans la forêt, à l'extérieur du village, là où une stèle indique l'emplacement du massacre, un retraité polonais en promenade s'est approché et a spontanément raconté ses souvenirs de l'âge de neuf ans. Les villageois non-juifs terrorisés s'étaient cachés, mais leurs enfants, eux, furent requis par l'occupant, le lendemain du massacre, pour disposer des corps des victimes. C'est ainsi que lui même eut à transporter le corps d'un médecin juif de Vienne (Autriche), déplacé dans l'est de la Pologne et qui l'avait soigné quelques temps auparavant quand il avait été malade. Racontant cela, le retraité fut gagné par l'émotion et dut s'interrompre, puis s'éloigner. Le caractère

impromptu d'une telle rencontre a laissé sur les participants une trace plus profonde encore que la mise en rapport d'un livre classsique et des lieux qu'il décrit.

La conception pédagogique qui doit sous-tendre toute politique de formation bien menée sur ces sujets se doit de relier la **proximité** et la **globalité**.

Proximité: la Shoah est un événement qui s'est passé dans l'environnement même où vit l'élève formé: non seulement sa région, mais sans doute sa localité, son quartier ont connu des arrestations de Juifs, ou des actes de solidarité, à coup sûr le déploiement d'une propagande antisémite . C'est un grand événement historique qui s'est passé à côté de chez soi, et dont la scène locale doit être repérée, par exemple, avec les multiples camps d'internement disséminés sur le territoire français, et les multiples archives administratives qui reflètent encore aujourd'hui la persécution d'alors.

Globalité: ces événements survenus en France, près de chez soi, s'insèrent dans un énorme mécanisme continental et même mondial mis en place par l'Allemagne nazie, qui tendait notamment à s'emparer des Juifs de l'Europe occidentale pour les envoyer en Pologne, afin qu'ils y connaissent la mise à mort immédiate ou rapide dans les camps d'extermination. Il n'y a pas eu de grands massacres de Juifs sur le sol de France, mais de grands massacres de Juifs venus de France ont eu lieu en Pologne et dans les régions limitrophes, certaines des victimes étant d'ailleurs, ironiquement, des Juifs d'origine polonaise qui avaient recherché un avenir meilleur en émigrant vers l'Occident.

Si la pédagogie parvient à faire comprendre que ces événements font partie de notre histoire intime, et en même temps que tous les Européens et tous le genre humain sont concernés, directement ou indirectement, par son déroulement et par ses conséquences, alors le déplacement sur les sites de mémoire prend tout son sens.

L'autre recommandation tirée de notre expérience pédagogique concerne la nécessité de ne pas envisager les populations juives seulement comme des victimes du crime nazi, mais comme des acteurs à part entière d'une histoire commencée bien avant l'épisode nazi, et qui se poursuit encore malgré les pertes humaines de la Shoah. Une première introduction à la culture juive contemporaine vivante, dans ses dimensions religieuses mais aussi profanes, et pas seulement à l'histoire des Hébreux au temps de la Bible puis des Romains, doit accompgner la présentation du crime commis par les nazis. A cet égard, quoi de plus éloquent que de parcourir ces villes de Pologne où l'absence même des Juifs est criante, tant ils ont été une composante de l'histoire nationale jusqu'aux années 1940 ?

Presentation 16 :

K.F. Seddoh, Chief a.i.,
ED/HED/Section for Teacher Education

Clôture des sessions

Nous allons vers la dernière session de cet atelier où nous avons profité des excellentes présentations de ces deux derniers jours. Hier la visite du musée du Mémorial de la Shoah nous a vraiment montré la réalité de la situation telle qu'elle était à ce moment et toutes les initiatives qui sont prises pour rendre toujours plus vivants ces évènements et faire en sorte que nous en tirions les leçons pour l'avenir. C'est ce qui nous amène à notre travail de ce jour.

Je voudrais remercier Georges Haddad d'être venu passer quelque temps avec nous sur cette période réellement cruciale de notre réunion. Nous avons intitulé notre travail de ce matin Action Strategy and Recommendations for Africa. Ces deux derniers jours, nous avons axé les présentations bien entendu sur le connaissance de la Shoah et sur tous les problèmes relatifs à la pertinence de la question de Holocaust Education et celle relative à l'éducation , la prévention et toutes les questions relatives à l'enseignement de l'Holocaust ainsi que sa pertinence pour ce 21e siècle. C'est de tout cela que nous tirerons des leçons pour des recommandations en direction de l'Afrique en général et en particulier en ce qui concerne les enseignants. Nous avons convenu que les uns et les autres enverront des recommandations, toutes les recommandations que vous avez, nous avions convenu qu'elles soient envoyées sur le mail de Monsieur Sia, pour que nous puissions les exploiter, afin que nous voyions lesquelles nous pourrons retenir dans notre session de ce matin. Si vous ne l'avez pas encore fait, je pense qu'il est encore temps de le faire pour ceux qui ont un portable, afin que nous puissions mettre par écrit toutes les recommandations auxquelles vous avez pensées et les passer en revue.

Ce que je voudrais vous suggérer est la chose suivante : nous avions prévu de travailler en groupes, mais finalement à mon point de vue nous ne sommes pas assez nombreux pour nous diviser en groupes. Je suggère donc que nous restions ensemble et travaillions en plénière.

Deuxièmement les orientations sur lesquelles je voudrais qu'on structure nos travaux sont les suivantes : d'abord reprendre le thème de la pertinence de l'enseignement

de l'Holocaust en Afrique. Quelles sont les principales idées que nous pouvons mettre sous ce chapitre-là ? – cela peut être la première partie de notre discussion. Ensuite quelles sont les initiatives concrètes à prendre, particulièrement en ce concerne l'enseignement de l'Holocaust et la formation et la sensibilisation des enseignants. Ces initiatives, comme vous le savez, peuvent être de différents ordres. Il y a des initiatives d'ordre politique, à l'instar de celles qui ont été prises en Europe, en tenant compte de la particularité de l'Afrique et l'exemple de l'Afrique du Sud qui nous a été présenté : initiative d'ordre politique, initiative d'ordre pédagogique, didactique et puis initiative d'ordre organisationnelle, quel type d'organisation nous pouvons mettre en place : création de réseaux, mise en commun de connaissances, etc. Voilà donc ce que moi je vous suggère : que nous reprenions le thème de la pertinence de l'Holocaust pour l'Afrique, première partie de la discussion, et deux que nous fassions des propositions concrètes pour l'avenir notamment pour ce qui concerne l'enseignement de l'Holocaust en Afrique. Est-ce que cela vous convient, quelles suggestions faites-vous ? Tout cela nous aidera à retenir les suggestions, les idées pour nos recommandations pour les actions à venir. Est-ce que vous avez des suggestions complémentaires? Nous pouvons donc commencer de cette façon, et prendre d'abord le thème de la pertinence de l'enseignement de l'Holocaust pour l'Afrique. Les collègues qui ont fait les présentations pourraient remettre en exergue les points les plus saillants que nous pourrons prendre en considération dans cette phase finale.

Et bien entendu Georges Haddad est là, il pourrait intervenir à tout moment. Je pense qu'il y a Monsieur Barry Wandril qui travaille dans des centres spécialisés sur l'Holocauste, Monsieur Van Driel est directeur en titre d'un training curriculum ,donc c'est quelqu'un tout à fait pertinent pour nous donner des idées. L'exposé que vous avez fait sur la didactique de façon très active des questions de l'Holocaust, je pense que cela pourra nous inspirer. Notre collègue d'Afrique du Sud également pourrait nous donner des idées.

Je voudrais vous remercier, car nous avons passé trois jours où moi qui ne suis pas spécialiste de L'Holocaust Education, j'ai eu l'impression d'être à l'école et j'ai beaucoup appris. J'ai beaucoup appris avec de bons professeurs, de bons enseignants, qui connaissent parfaitement leur discipline, qui savent bien la transmettre, et qui donnent l'essentiel de ce qui doit être connu. Même s'il y a comme on l'a dit, des tas de travaux, des tas de publications sur le domaine, ils ont su sélectionner ce qui était nécessaire pour que nous ayons une bonne compréhension de ce dossier de l'éducation pour l'Holocauste. Je les remercie et je pense, je souhaite qu'ils restent en partenariat pour poursuivre ce travail sur l'éducation sur la question de l'Holocauste.

Je voudrais dire que ce matin nous sommes allés vers la conclusion de nos travaux et nous avons tous ensemble réaffirmé pourquoi l'éducation pour l'Holocaust

est pertinente, pertinente en Europe bien entendu, cela a déjà été démontré, on nous a dit que les projets se sont multipliés ces derniers années, mais également pertinente pour d’autres régions du monde comme l’Afrique, parce que, à travers les connaissances que nous avons maintenant de cette, question de l’ Holocauste qui s’est produit principalement en Europe, nous pouvons tirer des leçons pour anticiper des évènements dommageables, des évènements graves qui pourraient se produire dans d’autres régions, notamment l’Afrique. Tout cela est à verser maintenant ,bien entendu, au profit de l’éducation aux droits de l’homme, de l’éducation à la paix, de l’éducation à la démocratie, de l’éducation à la lutte contre les exclusions sous toutes les formes qui existent, et comme nous l’avons dit, c’est dans ce contexte-là que l’Unesco inscrira l’éducation sur la question de l’l’Holocauste. L’Holocauste étant bien entendu un exemple dont nous pouvons tirer profit pour que plus jamais nulle part au monde nous ne retrouvions ce type de monstruosité, ce type de barbarie qui nous a été illustrée hier lors de la visite au Mémorial.

Merci à vous tous. Bon retour dans vos pays et nous souhaitons vous retrouver ici pour de nouveaux travaux.

Combating Intolerance, Exclusion and Violence through Holocaust Education

UNESCO,
27-29 May 2009,
Room VIII

Programme

Wednesday, 27 May 2009

9 :30 – 9 :45	**Opening Session**
	Georges Haddad, Director, Division of Higher Education
9: 45 – 9.50	Lucio Sia, Programme Specialist, Section for Teacher Education
9.50 – 10.00	**Introductions**
	Chair: Komlavi Francisco Seddoh, Chief a.i. , Section for Teacher Education
10.00 – 12.30	**The Holocaust: Historical Overview and Challenges in Teaching**
	Conference and discussion with Prof. Georges Bensoussan, Editor-in-chief of *La Revue d'Histoire de la Shoah*, Mémorial de la Shoah, Paris
12.30 – 14:30	**Lunch Break**
14.30 – 16.00:	**Panel discussion: The International Relevance of Holocaust Education**
	Chair: Karel Fracapane, Head of International Relations, Mémorial de la Shoah, Paris
	20 mn each, followed by a discussion
	Building a European Memory: the role of the Council of Europe: Fabienne Regard, Council of Europe, Strasbourg
	Combating Intolerance and Anti-Semitism through Holocaust Education in the OSCE Area; Norbert Hinterleitner, ODIHR, OSCE, Warsaw
	Teaching about the Holocaust in Post-apartheid South Africa: Issues and Challenges; Tali Nates, Holocaust Center, Johannesburg

Break

16.30 – 17.30 **Panel discussion: Education and Prevention**

Chair: Barry van Driel, International Director of Teacher Training and Curriculum

Development, Anne-Frank House, Amsterdam

15 mn each, followed by a discussion

Rebuilding Rwanda: Challenges in Education on the Genocide,

Assumpta Muginareza, University Paris I

Comparative Approaches in Studying Genocides,

Yves Ternon, Historian, Mémorial de la Shoah, Paris

A Holocaust Case Study: Violence, Reconstruction and Repair,

Andrew Tarsy, Facing History and Ourselves, U.S.A.

17.30 – Cocktail

Thursday, 28 May 2009

9 :30 – 11 :00 **Panel discussion**

Teaching about the Holocaust and Genocides in the 21st Century: Pedagogy and Educational Approaches

Chair: Norbert Hinterleitner, ODIHR, OSCE, Warsaw

20mn each

Claude Singer, Head of Pedagogical Department of Shoah Memorial, Paris

Barry van Driel, International Director of Teacher Training and Curriculum Development, Anne-Frank House, Amsterdam

Assindie Mungala, Chairholder, UNESCO Chair on Human Rights, Kinshasa

11:00 – 11:15 **Coffee Break**

11:15 – 12:30	**Panel Discussion**
	Teaching about the Holocaust and Genocides in the 21st century:
	The Central Role of Memory Sites
	Chair: Barry van Driel, International Director of Teacher Training and Curriculum Development, Anne-Frank House, Amsterdam
	20mn each
	Olivier Lalieu, Head of Memory Sites and External Projects Department, Shoah Memorial, Paris
	Philippe Boukara, Teacher Training Coordinator at the Mémorial de la Shoah and Professor, Institut d'Etudes Politiques, Paris
12.30 – 14:30	**Lunch Break**
14:30	**Departure to the Shoah Memorial – 17 rue Geoffroy-l'Asnier, 75004 Paris**
15:00 – 17:00	**Visit of the Shoah Memorial, Museum, Center of Contemporary Jewish Documentation**

Friday, 29 May 2009

9:30 – 10 :00	**Action Strategies and Recommendations for Africa**
	Chair: Mr Komlavi Seddoh, UNESCO, Chief a.i. Section for Teacher Education
10:00 – 11:00	**Group Discussion**
11:00 – 11:15	**Coffee Break**
11:15 – 12:30	**Concluding Remarks**
	Komlavi Francisco Seddoh, Chief a.i. Section for Teacher Education, UNESCO

List Of Participants

UNESCO

1. Georges Haddad, Director, ED/Division of Higher Education
2. K.F. Seddoh, Chief a.i., ED/HED/Section for Teacher Education
3. Linda King, Director a.i., ED/BAS, Chief , Promotion of Rights & Values Education
4. Lucio SIA, Programme Specialist, ED/HED/Section for Teacher Education
5. Marcello Scarone, Programme Specialist, SHS/ Struggle against Discrimination and Racism Section
6. Jean-Damascène Gasabano, Consultant, SHS
7. George Papagiannis, Programme Specialist, CI/ Division for Freedom of Expression, Democracy and Peace
8. Sheela Pimparé, Programme Specialist, CLT/Intercultural Dialogue Section, Division for Cultural Policies and Intercultural Dialogue
9. Ulrika Storost, ED/BAS/ASP, Associate Expert, Associated Schools Project Network Unit

Speakers and Experts

1. Norbert Hinterleitner, ODIHR, OSCE, Warsaw
2. Barry van Driel, Anne Frank House, Amsterdam, Netherlands
3. Tali Nates, Holocaust Center, Johannesburg, South Africa
4. Fabienne Regards, Council of Europe, Strasbourg, France
5. Karel Fracapane, Mémorial de la Shoah, Paris, France
6. Andrew Tarsy, Facing History and Ourselves, USA
7. Assumpta Mugninareza, University of Paris I, France
8. Georges Bensoussan, Mémorial de la Shoah, Paris
9. Claude Singer, Mémorial de la Shoah, Paris
10. Olivier Lalieu, Mémorial de la Shoah, Paris

11. Yves Ternon, Mémorial de la Shoah, Paris
12. Philippe Boukara, Teacher Training Coordinator at the Mémorial de la Shoah and Professor, Institut d'Etudes Politiques, Paris
13. Lev Libeskind, Communication and Program Officer, International Task Force for Holocaust Education, Remembrance and Research, Berlin, Germany
14. Galith Touati, Yad Layeled, France, *L'enfant et la Shoah/* Center for Humanistic Research, Israel
15. Timothy McGowan, American Graduate School, Paris/Arcadia University, USA
16. Hélène Dumas, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris
17. Juliana Schner, Mémorial de la Shoah, Paris
18. Assiendie Mungala, UNESCO Chair in Kinshasa, DRC

Delegations:

USA:

1. Jennifer Larson
2. David Ostroff

Ivory Coast

3. Monsieur Loukou KOUAME, Premier Conseiller de la Délégation permanente de Côte d'Ivoire auprès de l'UNESCO

Holland

4. Julie de Graaf

Israel

5. Michal Philosoph

Germany

6. Nina Lutterjohann

REPORT :

Teaching about the Holocaust in Sub-Saharan Africa

Barry van Driel

DECEMBER 2009

1. Introduction

The 20th century bore witness to the most advanced technological progress in the history of humankind, but it also brought forth multiple brutal genocides that cost the lives of many millions and demonstrated once more the human capacity to destroy even in the most modern of societies. If any single serie of events in the 20th century helped in defining the destructive potential of humankind it was unmistakably the Holocaust (or the SHOAH as it is referred to in some countries)[42]. It was also these events that led directly to the creation of the United Nations and the Universal Declaration of Human Rights.

Confrontation with Nazi crimes and their mass extermination practices raises so many fundamental moral issues and deep-seated uncertainties about human nature that teaching about the historical events and context does not seem enough when it comes to this topic. The lessons learned from this history are not only found at an historical, political or institutional level, but also in terms of individual morality.

Though it seems self-evident to point to the reasons why education about the Holocaust should take place in nations directly affected by the events surrounding this genocide, this is perhaps less evident in nations less affected. What is the educational rationale for teaching young people outside of Europe about this history? Experts from various nations and backgrounds met from May 27-29, 2009 at UNESCO in Paris with this particular question in mind when thinking about educational strategies for promoting peace in Sub-Saharan Africa.

Based on the presentations herein, and subsequent research, this report examines to what extent education about the Holocaust can be a useful tool in Sub-Saharan Africa to address issues such as peace and conflict, human rights and human rights violations, tolerance and intolerance, human morality, racism and respect for diversity. The report has two main parts: The first part will focus on work conducted by educators in especially Europe and North America around issues relating to the Holocaust . Some of this information was presented by representatives of these organizations at the Paris meeting. An impressive amount of work has been done on these two continents during the past half century to keep the memory of the Holocaust alive and educate young people about many lessons from the Holocaust that are perceived as being relevant in today's world. A description of the educational approaches used in a variety of Holocaust Commemoration sites and Holocaust Museums that might be relevant for the African context is provided.

---

42 The concept of Holocaust is more commonly used in Anglo-Saxon nations, while in France and Italy, for instance, SHOAH is the commonly accepted vernacular. The ITF and major Holocaust education organizations are moving towards using this concept as well. For the purposes of this report we will use the word 'Holocaust' since it is still the most widely used term.

The second part looks at the potential for education about the Holocaust in 4 Sub-Saharan African nations, by looking at government commitments to education, the curriculum presently being used in schools and examining some specific themes from Holocaust education that can be fruitful starting points for introducing education about the Holocaust in these societies, especially within the context of Human Rights Education.

2. Defining the Holocaust and its context – a contested issue

Discussions about how the Holocaust should be defined revolve primarily around how broad the paintbrush should be with which to depict this history, how to best contextualize it, whether the Holocaust was unique or can be compared to other historical events, and whether connections to present day events are appropriate.

Most scholars and also ministries would agree with the minimal definition that the Holocaust was the systematic and state-sponsored murder of some 6 million European Jews by the Nazi regime and its collaborators between the years 1941 and 1945. The definition adopted by the Simon Wiesenthal Center in Los Angeles is illustrative:

> "the destruction of some 6 million Jews by the Nazis and their followers in Europe between the years 1933-1945. Other individuals and groups were persecuted and suffered grievously during this period, but only the Jews were marked for complete and utter annihilation. The word *Shoah*, originally a Biblical term meaning widespread disaster, is the modern Hebrew equivalent."[43]

2.1 How broad is the paintbrush – educational considerations

Such definitions reflect unease among some major educational institutions, that concern themselves specifically with Holocaust education, to expand their 'victimology approach' to others targeted by the Nazis. Other victims of Nazi persecution include the Roma, Jehovah Witnesses, the handicapped, homosexuals, political prisoners, and Poles. To the extent that there is a willingness to include another victim group within the definition of the 'Holocaust' it would be the Roma. Estimates are that between 250,000 – 500,000 Roma were murdered by the Nazis.

43 www.holocausttaskforce.org

The Czech government has, for instance, in the past had little hesitancy to talk about the 'Roma Holocaust' as well, which has led to open verbal disagreement with for instance Yehuda Bauer from Israel, long seen as the most prominent Holocaust educator.

Most education packs developed on the Holocaust in the past would subscribe to the narrow definition of this history and talk primarily about Jews as victims. Discussions of other victim groups and contemporary manifestations of discrimination and racism have been an afterthought at best. In fact, some educators have cautioned that broadening the paintbrush to include other victim groups, other genocides and contemporary issues can dilute the importance of the Holocaust in human history and turn it into 'just another history of persecution'. There is also a fear that the history of the Holocaust will be 'hijacked'. Ronnie Landau (1998) writes:

> The Holocaust has at times been hijacked by various groups, each with their own ideological, political or educational preference. It is indeed understood, misused and misrepresented by those who may be historians, educators, politicians, philosophers and communal leaders. (p. 3)[44]

Also, the extent to which education about the Holocaust is dominated by historians, as is the case in most institutions involved in this work, the call for historical 'purity', 'authenticity' and 'accuracy' will dominate discussions and the essence of educational work. The few organizations that employ social psychologists (who focus on inter-group relations, and patterns of prejudice) tend to have a broader focus. Likewise, if educators have more of a legalistic background, their focus will be different, for instance focusing on human rights and human rights violations. The Fundamental Rights Agency (FRA) in Vienna, for instance, initiated a study in 2009 of Holocaust commemoration sites and memorial sites in Europe. The Living History Foundation in Sweden, commissioned to carry out this study, was given the task of assessing to what extent these institutions also engage in Human Rights Education. The results of this study are not yet known but it demonstrates the interest on the part of the European Union to connect Human Rights Education to Holocaust Education.

In a world that continues to be plagued by intolerance, persecution and genocides, teachers in various countries are facing increased pressure to teach their children to become moral and responsible citizens. Many teachers, especially in Western nations, have used the Holocaust in the recent past as a tool to develop the knowledge, attitudes and skills that will help students become more 'tolerant' and more 'moral' human beings. According to Paul Salmons of the Imperial War Museum in London, 'the Holocaust is seen as a moral touchstone, a paradigm of evil, and

44 Ronnie Landau (1998), *Studying the Holocaust: Issues, Readings and Documents,* Toronto University Press

it is hoped that in learning the lessons of this terrible past, young people might be inspired to work harder for a fairer, more tolerant society.’ [45]

Teachers have long complained, however, that it is difficult to interest young people in historical events that took place long before their parents were born. Also, the focus on Jewish victims exclusively poses a challenge to educators if their aim is to create more tolerant and morally responsible students. If the Holocaust is an exclusively Jewish history – connected to a longer history of anti-Semitism, it is not an easy task to connect this history to the lives of young people today and the kinds of prejudice and discrimination they might encounter in their schools and communities, often having nothing to do with anti-Semitism. It has also been noted that immigrant children and children from minorities in Europe and North America often do not feel addressed by Holocaust Education (see e.g. van Driel, 2003[46]; Georgi, 2003[47]; OSCE & Yad Vashem, 2006[48];).

2.2 How best to contextualize this history

Various historical contexts have been used when describing the Holocaust. The main ones include:

1) The history of the Second World War (the main approach, for instance, in the Netherlands).

2) The history of the rise of Nazis and policies of the Nazi regime.

3) The long history of anti-Semitism and Jewish life.

4) The history of totalitarianism.

5) The long history of the struggle for human rights and dignity.

Another key context, though less historical, focuses more on human (social) psychology and the human capacity to harm others, both mentally and physically. There is also discussion of the human capacity to help others in need. Therefore, many lesson plans refer to the roles of victim (or target), perpetrator, helper (or rescuer) and bystander. It is not uncommon to see reference to the Holocaust as

---

45 Paul Salmons (2003), Teaching or preaching? The Holocaust and multicultural education in the United Kingdom, *Intercultural Education*, 14 (2) pp. 215 -224.

46 See Barry van Driel (2003), Some reflections on the connection between Holocaust Education and Intercultural Education, *Intercultural Education*, 14 (2) pp. 125 -137.

47 Viola B. Georgi (2003), *Entliehene Erinnerung*, Hamburger Edition.

48 OSCE with Yad Vashem, (2006) Guidelines on preparing Holocaust Memorial Days for Educators. PDF to be found at: http://www1.yadvashem.org/education/lessonplan/english/guideline.pdf

a 'history of bystanders'. This approach makes it easier to link different historical events and the roles that people played in these events.

Since three of the major consequences of the Holocaust were: (1) the immigration of many Jews out of Europe (before, during and after The Second World War) – (2) the creation of the State of Israel and (3) the signing of the Universal Declaration of Human Rights, these are sometimes referred to in educational work around the Holocaust. Such discussions often serve as a follow-up to lessons on the Holocaust. Less common are discussions of international justice. The Nuremburg Trials represented the first time that individuals were held accountable in an international court of law for their war crimes. These trials served as the precursor to the trials that have taken place regarding the genocides in Bosnia and Rwanda.

2.3 Connecting to the present

One of the most contentious issues in Holocaust education is to what extent it is appropriate to connect the history of the Nazi persecution of the Jews to contemporary events. To a certain level this reflects the distinction between 'learning about ' and 'learning from' the Holocaust. Educational institutions with a more narrow historical focus and a focus on Jewish victims will readily claim that the Holocaust is a unique historical event and should be discussed in this way, with an understanding of the antecedents and roots of the Holocaust. Contemporary phenomena that is seen as relevant related mostly to Holocaust denial, neo-Nazis and their activities and most recently new expressions of anti-Semitism.

Educational institutions that tend to be more interested in combating contemporary forms of intolerance in society and fostering active, democratic citizenship tend to highlight the universal characteristics of the Holocaust. There is less a focus on historical facts and events and more focus on human (social) psychology and human morality. The critical question is: how is it possible that human beings can do this to each other and how can we, as individuals and a society, prevent such inhumanity in the future?

Often, an assumption is made that confrontation with the facts of the history of the Holocaust will create a more humane society and more respectful, responsible and tolerant human beings. Some experts, however, have cast doubt on this assumption. They ask us to examine whether the feelings of anguish and indignation aroused by the Holocaust are enough to galvanize and sustain social activism. Annegret Ehmann (2001) comments as follows:

> "…no empirical surveys on the direct or long-lasting effects of Holocaust Education exist to support the assertion that knowledge about the atrocities suffered by Holocaust victims will guarantee that students make a successful transfer to desirable behaviour in a contemporary context: accepting diversity,

respecting cultural differences, taking over responsibility, participating actively in democracy, defending actively human rights when they are violated, helping and caring for the discriminated and persecuted today." (p. 608)[49]

3. Why teach the Holocaust: in general and in Sub-Saharan Africa

There are many reasons to teach about the Holocaust. These might vary depending on the educational aims that are identified by governments, educational authorities and teachers when teaching about this topic. Below, some of the main reasons have been listed, though will not be subscribed to by all educators.

3.1 general and specific lessons

Following the guidelines of the Education Working Group of the International Task Force, teaching about the Holocaust should:

1) Advance knowledge about this unprecedented destruction

2) Preserve the memory of those who suffered

3) Encourage educators and students to reflect upon the moral and spiritual questions raised by the events of the Holocaust and as they apply in today's world.[50]

This summary of aims represents a consensus among the participants in the ITF. Taking a broader view of the history of the Holocaust and its relevance for today offers a more extensive list of aims, however. Along these lines, James Young (1993) has stated: "To what end are people moved? To what historical conclusions, to what understanding or actions in their own lives?"(p. 13).[51] The overview of reasons to teach about the Holocaust given below reflect some of these concerns

49 Ehmann, A. (2001) Learning from History: Seminars on the Nazi era and the Holocaust forProfessionals. In: Remembering for the future: The Holocaust in an Age of Genocide, Vol 3 Hampshire: Palgrave (pp. 607 –616).

50 http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/what-to-teach-about-the-holocaust.html

51 Young, J. E. (2001) *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven: Yale University Press

In nations directly affected by the Holocaust

1) To gain a better understanding of what happened in one's own country during this period and which institutions collaborated, resisted or remained silent.

2) To gain insight into Jewish life and Jewish history in one's country before the Holocaust.

3) To commemorate the many innocent (mostly Jewish) victims from their country

4) In nations other than Germany, an understanding that it was not only the German army and paramilitary units that carried responsibility for the mass deaths of innocent (mostly Jewish) civilians, but that residents of one's country were partially responsible To foster such insights is a major challenge in countries where the blame has been traditionally placed solely on the shoulders of an occupying (German) army.

However, a good deal of Holocaust education has taken place for several decades in countries with no direct connection to the history of the Holocaust. These additional reasons can be listed as having additional relevance in 'other' societal contexts. These are perhaps also more relevant for the scoop of this report, since African nations were hardly impacted by the Holocaust.

In general, the history of the Holocaust can provide[52]:

1) critical thinking skills. Due to the complex nature of the history of the Holocaust and the insights it provides into the complexity of human behavior, it can promote such skills among learners.

2) insight into how a relatively normal and modern society can be transformed in a short period of time into a highly brutal one and one infused with a lethal racist ideology and a total disrespect for human rights and human dignity;

3) the fragility of democracy and 'civilization';

4) the nature of evil and it 'beguilings';

5) how ordinary people are capable of contributing to extraordinary evil;

6) how certain groups and minorities can be seduced by a demagogic leader or as a by product of populist causes;

52 see, for instance, Caplan, Neil, (2007) Jewish Victimhood and the teaching of the Holocaust. In: Kramer, Naomi (Ed), *Civil Courage. A response to contemporary Conflict and prejudice*. p. 80.

7) the bureaucratic conditions that promote indifference to oppression or suffering;

8) the human potential for, and the conditions that promote caring for others, or courageous risk taking on behalf of fellow humans who may be in peril;

9) how prejudice, discrimination, racism and the human capacity for harming others can lead to mass murder and genocide if not addressed;

10) the importance of standing up for the rights of others if we hope to have our own rights respected;

11) an understanding of the mechanism of peer pressure and group conformity.

4. The relevance of Holocaust Education in Sub-Saharan Africa

4.1 General comments

> We learn more about the Holocaust so that we can become more human, more gentle, more compassionate, valuing every person as being of infinite worth, so precious that we know such atrocities will never happen again and the world will be a more humane place
>
> Desmond Tutu, August 1999

> A study of the Holocaust will help us to understand:
>
> The consequences of prejudice, racism, intolerance and discrimination
>
> The roles and responsibilities of individuals, groups and nations, and the consequences of the choices they make
>
> The consequences of human rights violations
>
> The results of silence, apathy and indifference to injustice and unfair treatment of others
>
> The fragility of democracy
>
> The dangers of propaganda and stereotyping
>
> The effects of blind loyalty to a leader and peer group pressure
>
> The value of diversity in a pluralistic society
>
> Learner's Interactive Resource Book. 2004 The Holocaust: lessons for Humanity. New Africa Books (Pty) Ltd and the Cape Town Holocaust Centre p.64

The reflections above, both from South Africa, point to reasons why the Holocaust can be a useful tool for promoting a more tolerant, more humane, society in Africa. In fact, they also point to reasons why a study of the Holocaust might be useful in any society.

4.2 Special Barriers

There are clearly a number of barriers that would present themselves if attempts were made to introduce a study of the Holocaust into most education systems in Sub-Saharan Africa. These include:

1) *Almost no connection to the history of the Holocaust*. The Holocaust took place on European soil and very few sub—Saharan Africans have any direct connection to this history. Also, very few surviving Jews left Europe for Sub-Saharan Africa after the Second World War to establish Jewish communities (with the exception of South Africa). The distance in time (more than 60 years) makes this history quite abstract. Therefore, the history of the Holocaust is not a part of shared consciousness among Africans. It is not a history that is passed on through either written or oral testimony (from generation to generation).

2) *The lack of any national legislation that supports discussion of this topic in schools*. With the exception of South Africa, none of the countries in Sub-Saharan Africa have a national curriculum where the study of the Holocaust is mandated or encouraged.

3) *Perceived lack of being an educational priority*. Africa has faced many challenges since the Second World War ended. These include post-colonial realities that involve poverty, corruption, political violence, local warfare and community tensions, environmental degradation and talking about many of these issues is still a taboo (most recently AIDS). Given such histories of silence around issues that had a great impact on society, it is critical that they are addressed.

4) *The lack of any existing curriculum in schools to build on*. Since the Holocaust is not taught at this moment in the formal education sphere, there is no history to build on.

5) *Lack of resources.* Schools throughout Sub-Saharan Africa tend to lack even the most basic resources. There is a lack of books, writing materials and even classrooms with roofs and walls in some instances. Personal testimonies are a key tool for education about the Holocaust in western classrooms. Actual testimonies by survivors, as well as testimonies in books, videos and increasingly on the internet are widespread. Most of these educational resources are out of reach for the average African student. Lack

of teachers and classrooms also means that average classrooms tend to be large in Sub-Saharan Africa. This limits further the opportunity to use more interaction-based methodologies (rather than lecture) that have become a common place in the West.

6) *Lack of knowledge and skills among teachers*. Teachers have not been educated to talk about the history of the Holocaust. Almost none were exposed to this history as students themselves, so taking this on board would mean their first exposure to the topic. A report by the South African National Department of Education in 2002, which examined teacher value orientations, concluded that though teachers did not reject the idea of promoting critical thinking, "… they neither engaged with the vision fully, nor believed it was practical in the context of the understanding of teaching and learning." (p. 41).[53]

7) *Rejection of human rights values in education.* Human rights educators in certain sub-Saharan countries complain that authorities, despite public statements to the contrary, reject a 'culture of human rights' both inside and outside of educational institutions. Human Rights are seen by some authorities as anti-government and a threat to the existing order. Mokube Ngoe, Director of the Human Rights Education and Information Center in Cameroon states: "Most of the principals misunderstood our intention. They sew us as members of opposition parties trying to politicize their schools. Some even snubbed our authorization letter"[54] The aforementioned report from South Africa (South African National Department of Education, 2002) also points out that many teachers were ambivalent about human rights since they believed that the lack of discipline among learners was the fault of a human rights culture*.* We might conclude that if Holocaust Education is to be placed into a framework of Human Rights Education, it will be necessary for teachers to internalize the values associated with Human Rights.

8) *The history of colonialism*. The history of colonialism has left its legacy on Sub-Saharan Africa. It is not long ago that African students were required to learn more about Western history and culture than their own, and that their languages, religions, cultures and values were deemed as inferior, both overtly and in more subtle ways. Some teachers and students were more familiar with the map of London and Paris than their own capital city. By asking teachers and students to learn about the Holocaust it is possible to trigger anti-colonial feelings. Learners are again requested to focus on Europe and European history, perhaps at the expense of studying their own history.

53 See South African National Department of Education 2002. *Values, Education and Democracy: school-based research report*.

54 Personal correspondence, August 2009

9) *The Middle East conflict.* As is the case in many countries, discussions of the Holocaust can fairly easily lead to discussions about the Middle East conflict. It is not uncommon to observe an almost automatic sense of solidarity with the Palestinian people. On the other hand, narrow definitions of the Holocaust discuss this history as a tragedy that affected Jews, and for many across the globe Jews are associated with Israel. It can be challenging in Africa to think about Jews as victims while a primary impulse can be to see them as perpetrators. In many cases in Sub-Saharan Africa, the only association people will have with Jews is those related to Israel. Most people will have never met a Jew or encountered aspects of Jewish culture, whether past or present.

10) *Existing antisemitism*. Associated with the previous point is the situation that many have a difficult time separating legitimate criticisms of the Israeli government with criticisms of Jews, which is antisemitism. The challenge can be greatest among Muslim populations, though for many Christians in Africa their only exposure to the Jews is through the bible and church teaching. One can expect particular challenges where Jews are still presented as 'Christ-killers'. The pervasive and damaging image of Jews killing Christ is one example of how the history of Western colonialism can create a link between intolerance in Africa and the West. It is also a particular link that makes the history of the Holocaust relevant.

11) *Lack of literacy in some nations.* A key priority for many education authorities in Sub-Saharan Africa is literacy for all. A lack of reading and writing skills among certain communities poses additional challenges when attempting to teach about the Holocaust to a new generation in Sub-Saharan Africa, a generation that could benefit from learning about the lessons of this history.

4.3 Special Opportunities

The aforementioned should not be read as an indictment of attempts to teach about the Holocaust in Sub-Saharan Africa. It simply points to the many barriers that need to be faced when doing so. The rationale for teaching about this history is explained in section 3 of this report. Despite the many barriers, there are also opportunities for teaching about the Holocaust in Sub-Saharan Africa.

5. Human Rights documents and culture

The large majority of sub-Saharan countries have signed on to the key human rights documents of the United Nations. These include the Universal Declaration of Human Rights (1948) , the Convention of the Rights of the Child (1990) and the Genocide Convention (1948). The Member States of the Organization of African Unity have also recognized the importance of human rights, for instance in the establishment of the African Charter Court on Human and People's Rights (2004) and the African Court on Human and People's Rights (first meeting in 2006).

Some experts such as Stephanie Tansey of Earth Charters Communities has commented on the usefulness of using Human Rights Education in an African context, but taking a slightly different approach:

> Africans have had human rights within their communal rights for centuries. It is my experience in Nigeria that presenting human rights as part of their own heritage is a powerful stimulus for personal development students. I think human rights taught in this spirit – the spirit to personally take responsibility to make sure our own actions uphold human dignity – is far more powerful …There may be a need of reconfiguring traditional rights into a more modern context, to be sure – but that is far easier than imposing Human Rights Education from the international context.[55]

The growth of democracy in Sub-Saharan Africa and the concomitant democratic institutions needed to safeguard democracy has been paralleled by a growth of the civic sector of society and human rights NGOs. These NGOs have developed a variety of human rights initiatives that reflect some of the key aims of Holocaust education (when seen broadly). In this sense, Holocaust education can provide a very useful tool for these NGOs, when appropriately trained to use this history effectively and appropriately.

The history of the Holocaust demonstrates how a modern society (Germany) could eliminate democracy and then gradually deprive its citizens of fundamental rights, eventually leading to mass persecution and the genocide of some of its citizens. Seeing the history of the Holocaust through a human rights lens can be an effective way of making the history of the Holocaust relevant to educators worldwide.

The creation of the United Nations and the Universal Declaration of Human Rights are direct outcomes of the history of the Second World War and the Holocaust. If only for this reason, learning about the Holocaust provides insight into how and why today's human rights standards came into being.

55 Personal correspondence, August 2009

6. Relevance of themes

Many of the key themes from the Holocaust are highly relevant to sub-Saharan societies. These include themes relating to racism and racist ideologies, stereotyping and prejudice, the power of propaganda, the importance of democracy and democratic values, the dangers of remaining a bystander and importance of defending the human rights of others, the dangers of exclusion, the attraction and dangers associated with extremist ideologies. This is just a small selection of themes that have been well developed by certain various educational institutions from the West (and in South Africa) in the past decades.

6.1 Growing democracy

The History of the Holocaust is also a history of National Socialism in Germany and its destructive potential for Germany and the world. The sudden growth of National Socialism in the 1930s on the fertile soil of societal despair, broken promises, and a racial ideology contains lessons for the world about how fragile democracy is and the need to be vigilant at all times to protect democratic values. Many Sub-Saharan African nations are experimenting with democracy for the first time and a study of the Holocaust illustrates clearly why democracy is critical to safeguard the rights of all citizens.

Nelson Mandela writes the following about the Second World War in his autobiography

Change was in the air in the 1940's. The Atlantic Charter of 1941, signed by Roosevelt and Churchill, reaffirmed faith in the dignity of each human being and propagated a host of democratic principles. Some in the West saw the charter as empty promises, but not those of us in Africa….We hoped that the government and ordinary South Africans would see that the principles they were fighting for in Europe were the same ones we were advocating at home.

Nelson Mandela (2000) Long Walk to Freedom (p. 110)

6.2 Histories of violence, genocide and colonialism

As has been the case in the West, violence has been an integral part of the history of (sub-Saharan) Africa. The enormous amount of work has been done to better understand of the genocidal violence that took place during the Holocaust that can help to inform African educators about how initial processes of stereotyping,

prejudice and exclusion can eventually lead to extreme violence and even genocide if not challenged early on.

Colonialism might not be thought of as being directly relevant to an understanding of the either the Holocaust or lessons of the Holocaust for Africa. However some of the specific roots of the Holocaust can also be identified as the being the roots both subtle and more extreme manifestations of violence on the Africa continent. An example of this is racial thinking and in particular the pseudo-scientific philosophy of eugenics, which held sway in Europe and North America in the 19th and early 20th century. Eugenics is the philosophy of "improving the qualities of the human species or a human population by such means as discouraging reproduction by persons having genetic defects or presumed to have inheritable undesirable traits (negative eugenics) or encouraging reproduction by persons presumed to have inheritable desirable traits (positive eugenics)" [56] The philosophy of Eugenics was a core inspirational source for Nazi racial theories, but, brought to Africa by Europeans, also had an impact on thinking in Africa in the late 19th and early 20th centuries. The impact of Eugenics on thinking about ethnic differences has been documented in especially Rwanda and Kenya.

6.3 Distance to own histories

Perhaps the most important rationale for introducing education about the Holocaust into sub-Saharan classrooms is that of temporal and geographic distance. Though at face value this distance might appear to be a drawback, in fact it is this distance that can allow for reflection and critical thinking. African teachers carry a large part of the burden of responsibility for social transformation in their countries through their work with young people. This burden often implies teaching about contested histories and it can weigh heavily. A neutral, critical and human rights approach to recent events can potentially mean breaking taboos and going against the views of the government, community at large or parents. This is one reason why teaching critical thinking skills and human rights values through the history of the Holocaust allows for a safer route. Many of the issues that the study of the Holocaust addresses are also relevant for conflicts and histories of oppression in Africa, yet the Holocaust does not carry the same contentious nature. For most it is a highly abstract history. Educators do not run the risk that perpetrators and victims (or two sides of a conflict) are seated in the classroom together. The emotional scars and baggage, as well as possible traumas, that talk of local histories of violence brought with them are also missing when talking about a history that dates back several generations and took place thousands of miles away.

56 http://en.wikipedia.org/wiki/Eugenics

6.4 Understanding Jewish history and Jewish communities in their country.

The study of the Holocaust often opens a window to a better understanding of Jewish history and Jewish culture. Due to the worldwide Jewish diaspora, almost all African nations have a Jewish community, though usually very small and often invisible. For instance, several thousands people of Jewish ancestry are likely living in Mali near Timbuktu . Their presence dates back 500 years after the Jews were forced to leave Spain in the late 15th century. More recent communities have come into existence in countries like Kenya, Uganda and Zimbabwe. The largest Jewish community in Africa is located in South Africa, however. Some 80,000 Jews live in the country.

6.5 Teaching methodologies

A key methodology used in Holocaust education is oral histories and personal testimonies. The Diary of Anne Frank is one of the best known examples. The oral history approach is also quite common in African learning and has deep roots. Hence this could be an important means to discuss the history of the Holocaust in Africa. Other educational methodologies, that fit better with cultural traditions, could also be more effective than western approaches. Francisca Mandeya, a human rights educator in Zimbabwe, has commented on the HREA listserve that: “I have undertaken to impart human rights knowledge using cultural instruments including Mbira, hosho and drums.” The Anne Frank House, together with the Capetown Holocaust Centre, have recently introduced graphic novels about the Holocaust in the hope that these ‘educational comic books’ will be more appealing to children in Africa (and elsewhere). The comic book format is becoming more common as an educational tool in Africa, especially in combating the AIDS epidemic.

7. Organizations and educational approaches

7.1 Anne Frank House[57]

The Anne Frank House officially opened its doors as a museum on May 3, 1960 and now attracts 1 million visitors a year. Its philosophy was put in place by Otto Frank, the father of Anne Frank and the lone survivor of the 8 people who were in hiding

57 http://www.annefrank.org/

at Prinsengracht 263 in Amsterdam from July 1942 until August 1944, when they were betrayed. Discussions after the war revolved around whether the museum should focus on the Second World War, the history of the Holocaust, the history of antisemitism, or something broader. Otto Frank decided that Anne Frank's legacy should be used as a universal message against intolerance and in favor of human rights.

Currently, the Anne Frank House defines its mission as threefold: maintaining the Secret Annexe where Anne and the other were in hiding and where she wrote her diary, bringing her life story to the attention of people all over the world and also encouraging them to reflect on the dangers of antisemitism, racism and discrimination and the importance of freedom, equal rights and democracy.

The personal story of Anne Frank is the key educational tool of the Anne Frank House. Anne Frank's diary has become the second most widely read book in the world. This allows the organization to address a multitude of issues, starting with the familiarity her diary enjoys. More abstract concepts and histories are introduced through this case study. In essence, Anne and her story are used to show that every victim of discrimination is no different from us, that discrimination is based on deception and that every human being has the right to respect and equality.

The third part of the mission statement serves as the basis for work that has a more contemporary focus. The Anne Frank House makes explicit connections between the past and present. Human Rights history and contemporary human rights issues are a starting point of many educational activities, as is the history of anti-Semitism. Despite the focus on anti-racism work and human rights, there is little focus on other genocides (though some attention is devoted to the genocide in Bosnia).

The Universal Declaration of Human Rights and later human rights documents have always informed the work of the museum. There is a recognition that the history of the Nazis coming to power and the tragedy of the Holocaust represented a gradual process of denying basic human rights to Jews and others, and in the end the violation of the most important human right of all, the right to live. The museum also makes a direct connection between the end of the Second World War – and hence the end of the Holocaust – and how the world came to terms with the legacy of this history. This implies educational work around the Nuremburg trials, the creation of the United Nations and the signing of the Universal Declaration of Human Rights.

The Anne Frank House has developed projects with local partners on all continents, but its priority areas for work in the early 21st century have been the Netherlands, Germany, Eastern and Central Europe, South Africa and South America. Through these local partnerships, other victim groups (past and present) have also come into focus – e.g. the Roma in Eastern Europe (but also legacy of apartheid in South Africa and aboriginal peoples in South America). The museum has worked closely

with South African partners for more than a decade to develop educational projects focusing on issues of human rights. Plans exist to visit Malawi and other nations in early 2010.

Given its very flexible approach, a long history of partnerships with NGOs around the globe and its previous work in South Africa, the Anne Frank House has much to offer the African continent when negotiating how best to conduct Holocaust education that is relevant to the local context. The fact that Anne Frank was a girl and that many girls easily relate to her writings can provide extra opportunities to talk about social issues with this target group.

7.2 Auschwitz Museum

The Auschwitz Museum, on the site of the Nazi's most notorious death camp, develops educational activities for students and teachers alike. It's focus is almost exclusively on the death and concentration camps that the Nazis created during the Second World War and on the Holocaust as a historical occurrence. The pedagogical focus of the Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum is on transmitting factual knowledge, clarifying the historical context and explaining specific locations. The Museum hopes that its educational work will have an impact on the attitude of young people today:

> Visits to the site and accompanying educational efforts have great potential for shaping the attitudes of young people. They can teach tolerance and show how it is possible to stand up to and say no to xenophobia, prejudice, stereotypes, and racial discrimination. Humanity will never be free of such negative phenomena, and such attitudes can lead, if not resisted in time, to unimaginable barbarity – even in the center of the civilized world.'[58]

Since 2005, the International Centre for Education about Auschwitz and the Holocaust (ICEAH) has been operating as the Museum's own education department. It is responsible for developing new methods of teaching about the Holocaust and preparing materials. The educational activities at the ICEAH include seminars, international workshops, short or long term youth projects and conferences for teachers or guides who work at memorial sites in Poland and abroad. The ICEAH also provides educational packages which include historical materials, as well as lesson plans or follow-up materials geared to young people visiting the former KL Auschwitz. Some of the principal themes covered by the education centre include lectures on "Genesis of Auschwitz as a center of extermination of European Jews", "Poles and Jews in Auschwitz", "The number of victims of KL Auschwitz" as well as

58 http://www.auschwitz.org.pl

workshops in so-called the national exhibitions, the Archives or in the Collections Department.

Much educational work anticipates a visit to the museum as an historical site. Though hundreds of thousands pay such a visit every year, this will be nearly impossible for African teachers and students without major external funding. However, such visits would allow Africa educators an opportunity to explore the lessons from Auschwitz-Birkenau that they think are relevant for their own situation. In a sense, no discussion of the Holocaust is complete without a mention of Auschwitz-Birkenau and its importance for humanity as a whole .

7.3 Facing History and Ourselves

Facing History and Ourselves (FHAO) defines its mission as follows: 'Facing History and Ourselves is an international educational and professional development organization whose mission is to engage students of diverse backgrounds in an examination of racism, prejudice, and anti-Semitism in order to promote the development of a more human and informed citizen. By studying the historical development and lessons of the Holocaust and other examples of genocide, students make the essential connection between history and the moral choices they confront in their own lives.'[59]

In contrast to, for instance, Yad Vashem, La Memoria de La Shoah and the US Holocaust Memorial Museum in Washington, that focus primarily on the Holocaust as an historical event, FHAO concentrates on the moral and ethical lessons associated with the Holocaust. Courses begin by exploring concepts of identity and group membership. The organization's educational aims, as reflected in its *Resource Book* are:

- develop an educational model that helps students move from thought to judgment to participation as they confront the moral questions inherent in a study of violence, racism, anti-Semitism, and bigotry;
- reveal the universal connections of history through a rigorous examination of a particular history and;
- further a commitment to adolescents as the moral philosophers of our society and help them build a 'civil society' through an understanding that turning neighbor against neighbor leads to violence. (xxiii)[60]

59 http://www.facinghistory.org
60 Ruth Shoemaker (2003) 'Teaching the Holocaust in America's Schools: Some Considerations for Teachers, *Intercultural Education* (14, 2) , pp. 191-199.

FHAO also discusses other victim groups (though not extensively) and its educational materials contain many references to the genocides in for instance Armenia and Rwanda and there is also reference to contemporary conflicts such as in Darfur.

FHAO has been engaged in educational activities in both South Africa and Rwanda since the mid 2000s. In South Africa, the organization has taken on the name of "Facing the Past'. According to the FHAO website:

> *Facing the Past* focuses on Nazi Germany and apartheid South Africa as these historical periods are included in the content framework of the Grade 9 Curriculum. By examining the way in which human rights were abused, educators and learners confront the issues of prejudice, racism and discrimination. During the follow-up workshops, the teachers shared their classroom experiences and developed methodologies and techniques to explore these issues through the teaching areas of History, Literature, Art and Life Orientation. Teachers are given on-going support and are able to download lesson plans and resource materials from the *Facing the Past* website. They are also encouraged to participate in on-line forum discussions.[61]

The activities in Rwanda have been extensive. Together with the Human Rights Center at the University of California, Berkeley and National University of Rwanda and the National Curriculum Development Center of the Rwandan Ministry of Education, FHAO produced the publication *The Teaching of History of Rwanda: A Participatory Approach*. According to the authors this represents a first attempt to develop a model for the teaching of history after genocide that involved a participatory process. Participants included teachers, students, parents, administrators, government officials and non-government organizations. Descriptions of this work can be found in several sites:

http://tj.facinghistory.org/reading/toward-democracy-new-constitution-rwanda

http://www.facinghistory.org/video/john-rutayisire-talks-about-teaching-history

http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=5680119

http://web.mac.com/claude.adams/iWeb/SpyglassHill/Rwanda:History.html

The contribution by Andrew Tarsey found in the proceedings of the meeting that this report is based on, describes in much greater detail the work of FHAO in Rwanda.

61 http://www.ctholocaust.co.za/view.asp?pg=educ_facing&opt=opt_edu

7.4 Imperial War Museum

The Holocaust Exhibition at the Imperial War Museum in London (IWM) **http://london.iwm.org.uk/server/show/nav.00b005** is not internationally active as such, but its educational materials such as the education kit *Reflections* are often cited. Its main educator in the past (he has now left the museum for the Institute of Education in London), Paul Salmons, has often been called upon by the international community. The permanent exhibition uses “historical material to tell the story of the Nazis’ persecution of the Jews and other groups before and during the Second World War”. The approach of the museum and its educators is quite broad and includes discussions of both other victim groups and other genocides. The approach in *Reflections* typifies the Museum’s approach further:

> We need to begin to explain the history of the Holocaust as a human event and both action and inaction as the result of always difficult choices made by ordinary people in extraordinary circumstances. (Salmons, 2003, pp. 142-143)[62]

This particular kit could be very useful for educators in Africa since it contains some of the most creative exercises on the Holocaust.

7.5 La Memorial de la Shoah[63]

According to Fabrice Teicher, head of the Pedagogy Deptartment at the museum, “the mission of the museum and its educational program is to facilitate and transmit the knowledge on what happened with the Jews in Europe during the Holocaust. Also other examples of genocide, like the one in Rwanda, prove, if need to be, that the conditions enabling the programmed destruction of part of humanity still exist. Therefore, the museum’s mission is to teach how to ‘dissect the mechanisms of genocide to prevent it from occurring again in the future’.The pedagogical activities are adapted to each type of group and contribute to teaching about the past in order to develop a spirit of tolerance and citizenship.” [64]

La Memorial de la Shoah appears to use a more academic lens when discussing the Holocaust and the lessons of the Shoah. Unlike most other educational institutions dealing with this history, the museum discourages a ‘personal story approach’ (contrast for instance with the Anne Frank House, which uses the personal story of Anne Frank as the basis of its educational work). It is felt that personal stories

62 Paul Salmons (2003), Teaching or preaching? The Holocaust and multicultural education in the United Kingdom, Intercultural Education, 14 (2) pp. 215 -224.

63 http://www.memorialdelashoah.org/

64 Personal correspondence, August 2009

can take the focus away from an in-depth analysis of the events that constitute the Shoah.

The Shoah Memorial started with its first international educational programs in 2008. These included their first activities in French-speaking Africa. Together with the United Nations Outreach Programme (UNOP) and in cooperation with UNESCO, The Shoah Memorial organized a joint video conference for students, teachers and lawyers at the United Nations Information Centres (UNICs) in Antananarivo, Madagascar and Lomé, Togo in January 2008, in the framework of Holocaust Memorial Day. In 2009, also in the framework of Holocaust Memorial Day, the memorial and UNOP coordinated a video conference about the history of the Holocaust for teachers and students at UNICs in Burundi, Cameroon, Democratic Republic of Congo, Togo, Senegal and Madagascar. The museum plans to expand these activities in the future.

Perhaps most relevant for work in Africa are the workshops that the museum organizes for teachers. These include workshops on:

- The genocides of the 20th century (I), Definitions and comparisons.
- The genocides of the 20th century (II). Armenia. Rwanda. Negationism (Historical revisionism)
- The Shoah, object of history and pedagogy

Especially the workshops on genocides of the 20th century could be of further use for a continent not unfamiliar with genocides.

Most recently, the museum has created a short yet informative and well-designed exhibition on the Rwandan genocide. This has been displayed during 2009 at the UN Information Center in Dakar, Senegal. The exhibition could be quite useful as an educational tool across Africa.

7.6 U.S. Holocaust Memorial Museum[65]

The US Holocaust Memorial Museum (USHMM) was created in 1994 and is the primary educational institution in the United States with respect to the Holocaust. It defines the Holocaust as follows:

> 'The Holocaust refers to a specific genocidal event in twentieth-century history: the state-sponsored, systematic persecution and annihilation of European Jewry by Nazi Germany and its collaborators between 1933 and 1945. Jews were the primary victims — 6 million were murdered; Gypsies,

65 http://www.ushmm.org/

the handicapped, and Poles were also targeted for destruction or decimation for racial, ethnic, or national reasons. Millions more, including homosexuals, Jehovah's Witnesses, Soviet prisoners of war, and political dissidents, also suffered grievous oppression and death under Nazi tyranny.' United States Holocaust Memorial Museum, Washington, D.C., USA[66]

This definition shows that the USHMM focuses not only on the Holocaust of the Jews. Attention is devoted to other victim groups and in recent years the Museum has developed programs on contemporary genocides. But the educational approach focuses on the Holocaust as a unique event, with ample attention devoted to the history of anti-Semitism, Jewish life before the Holocaust, the period after the First World War, and the rise of the Nazis. The Museum and its staff are influential in the International Task Force on Holocaust Education, Remembrance and Research, though its scope of operations is primarily the United States.

In an interview from 2000, Dan Napolitano of the USHMM Education Department succinctly describes the differences between the USHMM and FHAO:

> 'Programs like Facing History are a bit more tolerance-focused. The focus is tolerance and then they teach them Holocaust, but we are focused on the Holocaust, the history of the Holocaust, specifically 1933 – 1945 and then related before and after relevant topics.'[67]

7.7 Yad Vashem

Yad Vashem, *The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority*, was created in 1953 as Israel's official museum to commemorate the Jewish victims of the Holocaust. Since it's founding, the Museum has been involved in documenting the history of the Jews during the Holocaust. Yad Vashem is actively involved in Holocaust education worldwide. The museum has its own school: The International School for Holocaust Studies. Teachers from around the world are invited to be educated about the Holocaust here. The mission of the school is defined as follows:

> 'We believe that it is our mission to enrich the knowledge of educators from around the world as well as to provide them with pedagogical guidelines and age-appropriate tools on how to teach this difficult subject matter. Our interdisciplinary approach to Holocaust education – through art,

66 Paul Salmons, 'Teaching or preaching? 'The Holocaust and multicultural education in the United Kingdom', *Intercultural Education*, Volume 14 Issue 2, 2003, 215 -224. 216.

67 Ruth Shoemaker, ' Teaching the Holocaust in America's Schools: Some Considerations for Teachers', *Intercultural Education*, Volume 14, Number 2, June 2003 , 191-199, p. 193

music, literature, theology and drama – allows students to gain a broader understanding of what happened during this period.'[68]

Though the museum encourages an interdisciplinary approach, almost no attention is devoted to other victims of the Nazis and there is less emphasis on drawing lessons (learning 'from' the Holocaust) from the Holocaust (or on psychological issues). As a place with a strong commemorative importance, the aim is to better understand the events of the Holocaust.

It is worth noting that the International School for Holocaust Studies worked with Rwandan genocide survivors in 2005. They hosted a group of Tutsi survivors for an eight-day seminar on the Holocaust – the shaping of remembrance and the return to life.

Yad Vashem has also developed the key guidelines for Holocaust commemoration activities (together with the OSCE). These guidelines are presently used in various ITF countries.

7.8 Cape Town Holocaust Centre[69]

South Africa is the only country in Africa that has a museum explicitly devoted to the history of the Holocaust. The main museum is located in Cape Town, though there is a smaller museum in Durban and one planned for Johannesburg. The museums benefit from the fact that the study of the Holocaust is mandated by law.

The Cape Town Centre defines its vision and mission as follows:

VISION

The Cape Town Holocaust Centre is dedicated to creating a more caring and just society in which human rights and diversity are respected and valued.

MISSION
The Cape Town Holocaust Centre

- serves as a memorial to the 6 million Jews who where killed in the Holocaust and all victims of Nazism
- teaches about the consequences of prejudice, racism and discrimination

68 www.yadvashem.org
69 http://www.ctholocaust.co.za/

- promotes an understanding of the dangers of indifference, apathy and silence.

The Cape Town Centre (as does the Durban museum) devotes a great deal of attention to both the Holocaust and the history of apartheid, attempting to show both the commonalities and difference between the two dehumanizing histories. This is reflected in the permanent exhibition in the museums, as well as in the teacher development courses that are organized. More recently, since the xenophobic attacks that rocked South Africa in 2008, activities have been organized to focus on Xenophobia and related issues. Various staff at the Cape Town Centre and future Johannesburg Museum have taken an active interest in the Rwandan genocide and are integrating information about this history into their educational activities. The Cape Town Centre also collaborates with Facing the Past, associated with Facing History and Ourselves.

Various teacher development seminars have been held that have a broad focus. On several occasions, for instance, two-day workshops have focused on teaching methodologies aimed to promote 'human rights and antiracist multiculturalism'.

Given its location and sensitivities to African realities, the Cape Town Centre and its sister organizations in South Africa can be expected to play a major role in the development of Holocaust education in the African continent.

INTER-GOVERNMENTAL INSTITUTIONS

In addition to the institutions mentioned above, the following international organizations need to be mentioned because of their influence

7.9 International Taskforce on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF)

The Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research is the major international body that concerns itself specifically with Holocaust education and came into existence in 1998. The ITF provides a forum for discussions about Holocaust remembrance and education for the member states. It expects the member states to take an active role in the field of Holocaust education, commemoration and research. Membership in the Task Force is:

> "open to all countries. Members must be committed to the Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust, and must accept the principles adopted by the Task Force regarding membership. They must also be committed to the implementation of national policies and programs in support of Holocaust education, remembrance, and research.

> The governments comprising the Task Force agree on the importance of encouraging all archives, both public and private, to make their holdings on the Holocaust more widely accessible. The Task Force also encourages appropriate forms of Holocaust remembrance." [70]

According to the ITF, the aims of Holocaust education should be the promotion of knowledge, keeping intact the memory of this history and those who perished and stimulating young people to reflect on moral and spiritual issues related to the Holocaust. Key topics that serve these purposes include anti-Semitism, the life of European Jews before the Holocaust, the consequences of the First World War, and the Nazi rise to power. One can detect from this that it is especially the ITF activities connected to the third aim (stimulating young people to reflect on moral and spiritual issues) that could be relevant for Sub-Saharan Africa:

The International Task Force has affiliations with Inter-governmental Organizations such as the United Nations, UNESCO, OSCE/ODIHR, European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), and the Council of Europe.

7.10 The Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE)

The Organization for Security and Cooperation in Europe has recently become more involved in Holocaust education, especially through its Programme on Tolerance and non-Discrimination (TND) in Holocaust Education as a tool for combating anti-Semitism. In April 2004 the OSCE Permanent Council decided that the OSCE had a task to "promote remembrance and education about the tragedy of the Holocaust" (2006, p. 9). In 2006 and 2007, the OSCE also collaborated with the Anne Frank House in the creation of educational materials on anti-Semitism. Since the OSCE only sees its remit as the OSCE region, it is perhaps less relevant for work in Africa. However, the international nature of its materials on anti-Semitism could be valuable in addressing this aspect of intolerance in Sub-Saharan Africa.

7.11 The United Nations Outreach Programme

"Rejecting any denial of the Holocaust as a historical event, either in full or in part, the General Assembly adopted by consensus a resolution (A/RES/60/7) condemning "without reserve" all manifestations of religious intolerance, incitement, harassment

70 The following 27 countries are members of the ITF: Argentina Austria, Belgium, Canada, Croatia, Czech Republic, Denmark, Estonia, France, Germany, Greece, Hungary, Israel, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, The Netherlands, Norway, Poland, Romania, Slovak Republic , Spain, Sweden, Switzerland, United Kingdom, United States of America

or violence against persons or communities based on ethnic origin or religious belief, whenever they occur.

It decided that the United Nations would designate 27 January -– the anniversary of the liberation of the Auschwitz death camp -- as an annual International Day of Commemoration to honour the victims of the Holocaust, and urged Member States to develop educational programmes to instil the memory of the tragedy in future generations to prevent genocide from occurring again, and requested the United Nations Secretary-General to establish an outreach programme on the "Holocaust and the United Nations", as well as measures to mobilize civil society for Holocaust remembrance and education, in order to help prevent future acts of genocide.

The Holocaust was a turning point in history, which prompted the world to say "never again"". The significance of resolution A/RES/60/7 is that it calls for a remembrance of past crimes with an eye towards preventing them in the future." [71]

7.12 UNESCO

Since 2007, UNESCO has organized and sponsored various activities on Holocaust Education and Remembrance, this workshop being one of them. UNESCO has a special focus on Africa for the majority of its programmes and activities in Education. Through its Intersectorial Group on Holocaust Education, UNESCO continues to work on the development of pedagogic materials on Holocaust Memory and Remembrance for educational institutions, teachers, and learners to serve as an educational resource platform. Through its networks of schools and universities such as the Associated Schools Network and UNESCO Chairs and UNITWIN, intercultural and inter-religious dialogue is promoted.

8. Case studies in Sub-Saharan Africa

Except for South Africa (and to a much lesser extent Rwanda), it is hard to identify existing programs dealing with Holocaust education or even education about genocides in Sub-Saharan Africa. Initial conversations with African educators pointed us in the direction of emerging and already developed Human Rights Education in and out of schools as a useful vehicle to explore the relevance of Holocaust Education in this context. Hence, human rights and Human Rights Education are the

71 Quoted from : www.un.org/holocaustremembrance/

main framework used below to explore the possibilities of implementing Holocaust Education in Sub-Saharan Africa.[72]

For the UN, 'Human Rights Education can be defined as education, training and information aiming at building a universal culture of human rights through the sharing of knowledge, imparting of skills and moulding of attitudes directed to:

(a) The strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;

(b) The full development of the human personality and the sense of its dignity;

(c) The promotion of understanding, tolerance, gender equality and friendship among all nations, indigenous peoples and racial, national, ethnic, religious and linguistic groups;

(d) The enabling of all persons to participate effectively in a free and democratic society governed by the rule of law;

(e) The building and maintenance of peace;

(f) The promotion of people-centred sustainable development and social justice.

Human Rights Education encompasses:

(a) Knowledge and skills — learning about human rights and mechanisms for their protection, as well as acquiring skills to apply them in daily life;

(b) Values, attitudes and behaviour — developing values and reinforcing attitudes and behaviour which uphold human rights;

(c) Action – taking action to defend and promote human rights' (A/59/525/Rev.1[73]).

With the assistance of several Human Rights Education networks (including Human Rights Education Associates) and using the snowball method, I contacted and corresponded with a number of individuals and institutions (approximately 30) conducting Human Rights Education in Sub-Saharan Africa. They were asked whether they thought Holocaust education was taking place in their country and whether they thought it could be beneficial.On the whole, the respondents commented that little education on the Holocaust or on genocides in general was taking place, that the infrastructure was by and large missing to do so, that teachers and others lacked the knowledge and resources to do so properly and that education on this issue would not be seen as a priority by most. On the other hand, they also indicated that the Holocaust could be a useful case study to better understand issues relevant to Africans and that Human Rights Education could be a useful vehicle to introduce such education. Various educators agreed that the geographical 'distance' to the Holocaust would make this topic less controversial

72 www.ohchr.org/

and contentious among African learners than for instance a study of the genocide in Rwanda.

Several respondents mentioned that those studying human rights law, also because they tend to learn about the origins of the Declaration of Human Rights, will be exposed in a limited degree to the history of the Holocaust. Etim Daniel Okon, a human rights lawyer and journalist in Uyo, Nigeria noted for instance that : “We have established a human rights NGO that works on human rights and the Holocaust in Nigeria. Education on the Holocaust exists for those who study international human rights law and similar fields” [73]

The following short case studies of specific countries have been compiled based on existing information that can be found on the web and in publications, but mostly from the correspondence with African educators. I will add some quotes from my correspondence where they prove illustrative.

I will also list the names of human rights organizations in the various countries since they could provide a means for helping to implement Holocaust Education in Sub-Saharan Africa. Most are involved primarily in lobbying and political work, but have some connections to the education system.

8.1 South Africa

With close to 80,000 Jews and a significant number of Holocaust survivors – first, second and third generation – among its population, South Africa is ideally poised to take the lead in Africa on education about the Holocaust. This is also reflected in the fact that there are Holocaust Museums in Cape Town and Durban and a third being built in Johannesburg. Facing History and Ourselves has opened an office in South Africa, where it is called Facing the Past. The Anne Frank House in Amsterdam has also developed programs for communities and schools with South African partners for more than a decade. It is also worth noting that South Africa has the most highly developed non-governmental sector in Africa, with some 50,000 NGOs in total. And perhaps more than 100 are related in some way to human rights.

Since 2006 it is mandatory for all state schools to teach about the Holocaust. This is unique on the African continent. Education about the Holocaust is now included in the South African History curriculum for Grades 9 and 11. Thus, in theory, all school children attending state schools will learn about the Holocaust.The Revised National High School Curriculum also states that human rights issues are to be infused in all learning areas.

73 Personal correspondence, August 2009

The museums in Cape Town and Durban and the future staff of the Johannesburg Centre have organized a large number of professional development courses for teachers during the past years. This appears to be necessary since most teachers, despite the mandate, are ill-equipped to teach this subject. However, increasingly teachers are adapting existing resources and methodologies to meet the needs of their learners.

Given the already existing work taking place with respect to Holocaust Education and Human Rights Education in South Africa, and the growing experience of professionals there, it stands to reason that these professionals will play a role in the further expansion of Holocaust education in the African continent.

Some key human rights organizations in South Africa

Black Lawyers Association/Legal Education Centre (BLA), Black Sash, Community Law Centre, Diakonia, Freedom of Expression Institute (FEI), Human Rights Commission (HRC), Independent Board of Inquiry into Informal Repression (IBIIR), Institute for the Study of Public Violence (Goldstone Institute) (ISPV), Lawyers for Human Rights (LHR), Apartheid Museum, Legal Resources Centre (LRC), Media Monitoring Project (MMP), Peace Action, Street Law, Hector Pieterson Museum, Robben Island Museum.

6.2 Kenya

There has been some teaching of human rights and also the Holocaust in Kenyan schools, though this is a relatively new development.

Human Rights Education has been taught in schools since 2003 through subjects such as Social Studies in primary school and Life Skills, History & Government and Religious Studies in secondary schools. The history of the Holocaust is covered in Kenyan schools within the subject History and Government and in particular in the context of the Second World War. This takes place in form 4 in High school. Also, human rights and citizenship have been taught in Kenyan schools since 2003.

In the area of human rights, a key government body is The Kenyan Human Rights Commission (**http://www.khrc.or.ke/**), which was established in 1992 in response to serious human rights abuses by the government of Kenya against its people.

Kenyan Human Rights Commission

Vision

The Vision of the Kenya Human Rights Commission (KHRC) is working towards a Kenya that respects, protects and promotes all human rights and democratic values.

Mission

The Mission of the KHRC is to promote, protect and enhance the realization of all human rights for all individuals and groups. A two-pronged strategy informs this Mission: a) facilitating and supporting individuals, communities and groups to claim and defend their rights; and b) holding state and non-state actors accountable for the protection and respect of all human rights for all Kenyans.

The KHRC also engages in Human Rights Education. According to its own website:

> The Human Rights Education and Outreach Programme aims at strengthening the human rights movement in Kenya through a wide range of non formal and popular Human Rights Education activities among Kenyans. The programme seeks to foster educational dialogue with Kenyan communities as a basis of building a sustainable human rights movement at all levels of the Kenyan society.[74]

Recently, the focus has been on capacity building – training teachers to implement the newly introduced human rights subjects in the school curriculum.

One also sees initiatives in Kenya that have developed independently in schools . According to Wilson John Ochoko, a human rights educator at Marigat Secondary School, “ A group of human rights club patrons in schools, together with a group of NGOs, have been working hard to popularize HRE in schools even before it was formally infused into the school curriculum in 2003”.[75]

An interesting entry point to talking about the Holocaust in Kenya could be the widely acclaimed film *Nowhere in Africa* (German: Nirgendwo in Afrika). This film, directed by Caroline Link and based on the autobiographical novel of the same name by Stefanie Zweig, tells the story of a Jewish family that emigrates to Kenya during World War II to escape the Nazis. The film, a true Holocaust survival story, also examines British colonial life in Kenya and won an 2002 Academy Award for Best Foreign Language Film. Such a film (though an edited version since some

74 http://www.khrc.or.ke/subsubsection.asp?ID=11
75 Personal correspondence, August 2009

of the content might be considered too sexually provocative by more traditional audiences) would have more credence in perhaps all of Sub-Saharan Africa than more traditional Holocaust films such as Schindler's List.

Human rights organisations in Kenya:

NGOs that work with schools in the area of human rights training and dissemination include:

1) The Kenya Human Rights Commission (KHRC), which is the pioneer human rights NGO in Kenya and actively involved with schools. Ms Nduta Kweheria the Senior Program Officer, Civic Action.

2) The Catholic Justice and Peace Commission, Catholic Diocese of Nakuru (CJPC-CDN) is also actively involved with schools. The contact persons there include Mrs Mary Oyath the Program Officer in charge of Civic Education and Human Rights and Mr Samuel Kimtho the Executive Secretary actually the CEO of CJPC-CDN.

3) Women in Law and Development in Africa (WILDAF). The contact person is Tabitha Njoroge the Executive Director.

4) The Association of Sisterhood of Kenya (AOSK). The contact person is Sister Mary Francis Wangari

8.3 Rwanda

Along with the genocides in Armenia, Bosnia and Herzegovina, Cambodia and the Holocaust, the Rwandan genocide is now one of the most widely cited genocides of the 20th century. Rwandan survivors who were able to emigrate have spoken about their experiences in classrooms and at universities, especially across Europe and North America, and feature films and books have entered the mainstream media market. Partly due to this exposure, educational materials have been developed around the globe by long-established educational organizations and university history departments. Most of these materials are intended for Western audiences, but much of the content is also suitable for African educators, including those in Rwanda.

In the aftermath of the Rwandan genocide, multiple NGOs and universities active in the fields of genocide education, citizenship education and Human Rights Education extended their activities to Rwanda – viewing Rwanda both as a study object and a place to lecture and train educators. Among these organizations were also several

with a primary focus on Holocaust education, such as Facing History and Ourselves and the Cape Town Holocaust Centre, described earlier in this report.

Most notably perhaps, Facing History and Ourselves collaborated with Rwandan and other US organizations to create the publication "*The Teaching of History of Rwanda: A Participatory Approach*." for Rwandan schools. This organization has also produced other educational materials that look at the Rwandan genocide, using the model it has developed to discuss the history of the Holocaust (see: **http://tj.facinghistory.org/reading/toward-democracy-new-constitution-rwanda**).

A useful connection to the history of the Holocaust can also be made by reference to the Nuremburg trials after the Second World War and the connection of this particular event to the ongoing International Criminal Tribunal for Rwanda taking place in Tanzania.

It is perhaps worth reiterating here as well that, as was the case in Kenya, the eugenics movement from Europe and North America had a significant impact on community relations in Rwanda. This could be another way to link the history of the Rwandan genocide to the Holocaust.

According to Wikipedia's *History of Rwanda* article:

> Due to the eugenics movement in Europe and the United States, the colonial government became concerned with differences between Hutu and Tutsi. Scientists arrived to measure skull—and thus, they believed, brain—size. Tutsi's skulls were larger, they were taller, and their skin was lighter. As a result of this, Europeans came to believe that Tutsis had Caucasian ancestry, and were thus "superior" to Hutus. (Wikipedia 4)

Given the activities in Rwanda of organizations such as Facing History and Ourselves, an infrastructure is being created that could be used to further promote the integration of Holocaust education related themes into the education system.

FUNDAMENTAL HUMAN RIGHTS AND THE RIGHTS AND DUTIES OF THE CITIZEN

TITLE VIII

SPECIAL COMMISSIONS AND ORGANS

CHAPTER II : THE NATIONAL COMMISSION FOR HUMAN RIGHTS

Article 177

The National Commission for Human Rights shall be an independent national institution. Its responsibilities shall include the following :

1) educating and mobilizing the population on matters relating to human rights;

2) examining the violations of human rights committed on Rwandan territory by State organs, public officials using their duties as cover, by organizations and by individuals;

3) carrying out investigations of human rights abuses in Rwanda and filing complaints in respect thereof with the competent courts;

4) preparing and disseminating an annual and other reports as may be necessary on the situation of human rights in Rwanda;

The National Commission for Human Rights submits each year its program and activity report to the Parliament and provides copies thereof to such State organs as may be determined by a law.

A law shall determine matters relating to the organization and the functioning of the Commission.

CHAPTER IV :

THE NATIONAL COMMISSION FOR THE FIGHT AGAINST GENOCIDE

Article 179

The National Commission For the Fight Against Genocide shall be in an independent national organ. Its responsibilities include the following :

1) to organize a permanent framework for the exchange of ideas on genocide, its consequences and the strategies for its prevention and eradication;

2) to initiate the creation of a national research and documentation centre on genocide;

3) to advocate for the cause of genocide survivors both within the country and abroad;

4) to plan and coordinate all activities aimed at commemoration of the 1994 genocide;

5) to liaise with other national and international institutions with a similar mission;

The National Commission For the Fight Against Genocide submits, each year, its program and activity report to the Parliament and provides copies thereof to other State organs determined by law.

The law shall determine the organization and functioning of the Commission.

Human rights organizations in Rwanda (based on a text written by Peter Rosenblum)

There are four principal human rights groups in Rwanda, organized into a coalition known as the *Collectif des ligues et associations de défense des droits de l'homme au Rwanda* (the Rwandan Collective of Leagues and Associations for the Defense of Human Rights – CLADHO). The groups all came into existence in the period just before or during the war, and have followed a similar course of development:

- the *Association Rwandaise pour la Défense des Droits de l'Homme* (the Rwandan Association for the Defense of Human Rights – ARDHO) was formed on September 30, 1991;

- the *Association des Volontaires de la Paix* (Association of Peace Volunteers – AVP) was formed on August 6, 1991;
- the *Ligue Rwandaise pour la Promotion et la Défense des Droits de l'Homme* (Rwandan League for the Promotion and Defense of Human Rights – LIPRODHOR) was formed in 1991;
- the *Association Rwandaise pour la Défense des Droits de la Personne et des Libertés Publiques* (Rwandan Association for the Defense of the Rights of the Person and of Public Liberties – ADL) was formed on September 4, 1991.

Additionally, there are multiple civil society organizations that have developed programs to teach people how to avoid genocide. These include:

- CLADHO umbrella of human rights organizations, Me Safari Emmanuel, Executive Secretary.
- The Profemmes Twese Hanwe, umbrella of women's organizations in Rwanda, Mme Ingabire M Immaculée.
- AJIPRODHO, Youth Organization for Human Rights and Development, John Mudakikwa

8.4 Malawi

Malawi is one of the poorest countries in Africa but taking steps forward in addressing human rights issues. The Malawi Human Rights Commission, established under Chapter XI of the 1995 Constitution of the Republic of Malawi sees as its mission to :

> Develop and sustain a culture of respect for human rights among all peoples in Malawi through Human Rights Education, research, advocacy, investigations and providing effective remedies for grievances in order to achieve human dignity, peace and prosperity for our country.

Human Rights Education and peace education is also gradually being introduced into the secondary school curriculum. Bonaventure Mkandawire at the Centre for Peace and Conflict Studies,University of Sydney, Australia comments:

> "Last year, I was engaged as a lecturer of a Social and Development Studies course for first and second year undergraduates at the University of Livingstonia, Malawi. Topics in that course included human rights, gender and development, key issues in peace studies, democracy and governance, and political science. When asked, the students told me that they began learning

> human rights at the secondary school level. Indeed, when I checked the secondary school syllabus, I found it included peace and conflict studies."[76]

Other experts confirm this, but also point to difficulties with implementation. Caleb Ng'ombo, Executive Director of People Serving Girls At Risk, writes:

> "Children in most schools have told us that they now learn HRE in their curriculum, but have also openly said that their teachers do not go as deep as we do. This led us to find out from teachers why this is the case. They have given us two reasons. Firstly, teachers are not experts in human rights. Secondly, teachers believe that too much HRE is poisonous. They think that giving children too much human rights knowledge will likely cause a rebellion one day! This reveals the long and meandering journey towards correcting the convictions of some teachers…. It is also important to mention that while civil society organizations are doing a commendable job, many of them do it with meager or no resources at all. Small organizations, like mine, can only undertake HRE on a small scale as resources are hard to come by."[77]

The comments by experts lead to the conclusion that there could be a basis for introducing Holocaust Education into the Mali education system but that significant teacher education would be necessary and resources would need to be made available.

9. Conclusions and recommendations

Conclusions

We can conclude that except for South Africa, Holocaust Education is rare in sub-Saharan countries. Multiple barriers exist that could block its successful implementation, ranging from lack of knowledge and experience to existing antisemitism, but there are also ample opportunities at a moment in history when most African nations are becoming more democratic. Especially the fact that the history of the Holocaust allows for the study of themes relevant to African societies past and present, but with less emotional and contentious connotations, deserves mention. The use of a human rights framework appears to be the most fruitful way forward, though governments and teachers still have reservations about Human Rights Education and some see it as threatening.

76 Personal correspondence with expert, August 2009
77 Personal correspondence, August 2009

Various Holocaust Education organizations from the West have already gained experience on the African continent, most notably Facing History and Ourselves and the Anne Frank House. Their insights and experiences could be a useful starting point for future work on the continent.

The Cape Town Holocaust Centre and the smaller Durban Holocaust Centre have already gained experience in working with teachers and students across South Africa and can be a valuable resource in the future.

A few experts outside of South Africa mentioned the fact that in some places Human Rights Education and Holocaust education are already taking place in schools, but also in higher learning institutions. Since students of human rights law will have some limited exposure to the history of the Holocaust, they can be a valuable resource for teachers and classrooms. Given the limited knowledge among teachers of both human rights and the Holocaust, these professionals will be able to make the contextual connection between the Holocaust and important human rights documents in Africa.

Recommendations for introducing Holocaust Education in Sub-Saharan Africa

- Promote the travel of Sub-Saharan African educators involved in Human Rights Education and history education to visit the Capetown Museum in South Africa and meet with its educational staff. If resources permit, travel to Auschwitz-Birkenau and perhaps the Anne Frank House would be highly instructive.
- Organize a meeting of African educators, especially those involved in Human Rights Education, with key Holocaust educators from South Africa, Europe, Israel and North America.
- Encourage organizations such as the Anne Frank House, Facing History and Ourselves, La Memorial de la Shoah and the Capetown Holocaust Centre to develop evaluation instruments to see how their work around Holocaust themes in Africa is being perceived and the impact it is having. Ideally this evaluation should be conducted by independent evaluators.
- When discussing Holocaust Education with sub-Saharan educators, use a broad definition of Holocaust Education.
- Connect as much as possible learning about the Holocaust to already existing education about human rights and genocides, as well as civics education and peace education.

- Involve the Capetown Holocaust Centre in helping to define the content and methodology to be used in any future work on the Holocaust in Africa.
- Develop a network of existing and potential Holocaust and genocide educators on the African continent.
- Move towards the development of guidelines for teachers in Sub-Saharan Africa regarding how to best teach about the Holocaust.
- International Holocaust Remembrance Day (27 January) can be adopted as a day dedicated across Africa to start talking about genocide and the Holocaust .

Resolution on Holocaust Remembrance as adopted by the General Conference of UNESCO on 1 November 2007:

The General Conference

1. Remembering that the holocaust, which resulted in the murder of one third of the Jewish people, along with countless members of other minorities, will forever be a warning to all people of the dangers of hatred, bigotry, racism and prejudice,

2. Recalling General Assembly resolution 60/7 of 1 November 2005, which condemned any denial of the Holocaust,

3. Noting that 27 January has been designated by the United Nations as the annualInternational Day of Commemoration in memory of the victims of the Holocaust,

4. Noting that the Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, adopted in the aftermath of the horrors of the Second World War, states that “the great and terrible war which has now ended was a war made possible by the denial of the democratic principles of dignity, equality and mutual respect of men, and by the propagation, in their place, through ignorance and prejudice, of the doctrine of the inequality of men and races”,

5. Bearing in mind United Nations General Assembly resolution 61/255 of 26 January2007 and, in particular, its recognition that the Secretary-General has established a programme of outreach on the subject of “the Holocaust and the United Nations”,

6. Requests the Director-General to consult with the United Nations Secretary-General regarding his outreach programme with a view to exploring, in consultation with Member States, what role UNESCO could play in promoting awareness of Holocaust remembrance through education and in combating all forms of Holocaust denial in accordance with the United Nations General Assembly resolutions mentioned above;

7. Further requests the Director-General to report the results of this consultation and his recommendations to the Executive Board at its 180th session.